

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO AÍLTON SANTOS SILVA

JANELAS DO CONTAR [NA MICROSSÉRIE HOJE É DIA DE MARIA]:

Atravessando os limiares entre imagem e educação, narrativa e vida

São Luís

2010

ANTONIO AÍLTON SANTOS SILVA

JANELAS DO CONTAR [NA MICROSSÉRIE HOJE É DIA DE MARIA]:

Atravessando os limiares entre imagem e educação, narrativa e vida

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

São Luis

2010

ANTONIO AÍLTON SANTOS SILVA

JANELAS DO CONTAR [NA MICROSSÉRIE HOJE É DIA DE MARIA]:

Atravessando os limiares entre imagem e educação, narrativa e vida

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto

Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Silva, Antonio Aílton Santos

Janelas do contar [Na microssérie Hoje é dia de Maria]:
atravessando os limites entre imagem e educação, narrativa e vida
/Antonio Aílton Santos Silva. - São Luis, 2011.

207f.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Maranhão, 2011.

1. Narrativa da ficção 2.Educação audiovisual 3.Hoje é dia de
Maria-Hermenêutica da compreensão I. Título

CDU 159.954

Às minhas Três Marias, crianças hoje e todavia:
Tereza, Ana Clara, Ana Letícia
Flores do mesmo céu, estrelas-guias

À minha sagrada mãe, que podendo ser Maria
Foi Alzira,
Pra que a vida, como um canto de elegia,
Ihe trouxesse mais sofrer, duro falar
- cordel de pouca alegria

Àquela senhora que chegava
À luz de alguma lamparina, em noites turvas, frias
Pra nos contar de bichos e princesas, lobisomens
Meninas enterradas por madrastas,
Mouras tortas... (Quem seria?...)
Às minhas muitas outras mães de outras moradas
Estradas, chegadas

Partidas

À Grande Mãe, enfim, que sempre foi a própria Vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, realidade de onde saem e para onde retornam todos os pequenos heróis.

Ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, no corpo e na alma das professoras e professores que o carregam ora no espírito, ora no ombro; a Gisele e demais funcionários. Lócus do rito de passagem.

A Teresa e às meninas, pelo suporte e agenciamento adentrando a madrugada, como quem aguarda um trabalho de parto.

A minha irmã Marinalva, que, com sua gentileza e carinho, me acolheu nos dias frios, difíceis e atabalhoados de São Paulo, juntamente com Jaqueline, Carol e Eliel.

À família, que, em minha ausência, suportou a dor da perda de nossa mãe, especialmente Antonia e Marina, que suportaram a maior gravidade das vigílias.

Ao Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros, que não abdicou de ser guia e apoio mesmo nas imposições da distância, abriu-me as portas e alegrias de sua casa e de seu saber e, juntamente comigo, sofreu as dores de ver dia nascer feliz.

Ao Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa, que está além da Universidade.

À Profa. Maria de Fátima C. Gonçalves, por apontar, com sua enorme lucidez e alma poética, que rigor científico não é inflexibilidade: é clareza de método, saber consistente, conhecimento de mundo e precisão no uso de instrumentos. Se porventura não alcancei isso, não foi por sua culpa.

Ao Prof. Dr. Claudemir Belintane, intelectual sem neuras e pessoa humana extraordinária.

A Maria José Lobato, Conceição, Edith, Maria José Aroucha, Anna Lourdes Rita Bulhão (Ritona), Rita de Cássia (Ritinha), Malila, Carolzinha, Ramon Alcântara, Fabíola, enfim às/aos colegas da 9ª Turma, companheiras/os da junção e da **διασπορά**.

À Profa. Iole Cutrim, por arrebanhar seus pupilos na co-participação de minha pesquisa e minha interpretação da microssérie. Também a estes devo a enorme gentileza de se disponibilizarem mesmo após as aulas.

A Kátia Cilene e Carol Cunha, as quais, no decorrer da estrada, vieram como presentes sagrados no Caminho de Santiago.

Às/aos Professores e colegas do MELP/PROCAD (Projeto de Cooperação

Acadêmica da CAPES).

Aos colegas do GOES – Grupo de estudos da Oralidade e Escrita, mesmo no pouco tempo, intenso e frutífero das discussões intelectuais.

Às/aos colegas de estada nos dias cinza e de “solidão engajada” do CRUSP – Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo, em especial, Samarone Marinho, Dyl Pires, Daniel Marcolino, Paul Shutermeister e Mateus Gato, que me deram abrigo e experiências de vida – e aos momentos culturais com Valdimir.

Aos/às colegas do GSACI – Grupo de Estudos das Arte, Cultura e Imaginário, de dantes e de agora.

À SEEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, por conceder o afastamento das atividades docentes, sem prejuízo de remuneração, para efetuar a qualificação profissional em nível de Mestrado, em respeito à Lei nº 6.110/94. Agradecimento especial também às(aos) Diretoras(as) do CE Bernardo Coelho de Almeida, Menino Jesus de Praga (Cidade Operária), CE Domingos Vieira Filho e CE São José de Ribamar, por, de modos diferentes, contribuírem para a minha permanência no Mestrado e execução das tarefas necessárias:

À CAPES, por proporcionar, com sua bolsa-auxílio, o “Mestrado Sanduíche”, na Universidade de São Paulo, em função do Projeto MELP/PROCAD (*Projeto de Cooperação Acadêmica Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*)

A Alberico Carneiro, Editor do *Suplemento Literário e Cultural JP Guesa Errante*, o amigo, o poeta, a pessoa humana com quem sei que posso contar.

A Hagamenon de Jesus pela contribuição na revisão e por alguma presença que sempre as há.

Aos que não são ditos, mas de alguma formam rondam os dias e as experiências de construção deste trabalho. A eles, aquela rocha sagrada que se dedica aos deuses dos quais não se sabe o nome, mas que podem aparecer a qualquer momento, em qualquer lugar.

No começo de tudo, a vida era fortaleza e todo
vivente era uma estrela no céu. Era e é, porque
nóis caminhamo cá na terra e caminhamo lá no
céu.

(Personagem Avó, em Hoje é dia de Maria)

Só herdei o mapa quando me encontrei
Foi quando admirei o sem sentido.

(Hagamenon de Jesus, poeta aranhense)

RESUMO

Discute processos de significação, mediação, simbolização e apropriação da narrativa de ficção audiovisual no contexto escolar ou fora dele, utilizando como documento de análise a microssérie *Hoje é dia de Maria*, tomando-a como ponto de partida para as discussões tanto dos referidos processos quanto das relações travadas entre sujeito e imagem, educação e sociedade contemporânea, sendo esta apontada como “sociedade da imagem”. Constitui como co-participantes da pesquisa alunos de uma escola de Ensino Médio de São Luís do Maranhão. Traz os contributos da hermenêutica da compreensão propugnada por Paul Ricoeur para o contexto da narrativa audiovisual, que assim passa a ser entendida, tal qual a narrativa escrita, como configuração ficcionalizada das ações do mundo prático, histórico, passível de refiguração pelo receptor da obra na construção de sua própria “identidade narrativa”. A partir de evocações a teorizações do imaginário (Gilbert Durand e intérpretes), a produções da oralidade (Walter Ong), intertextualidade dialógica (Bakhtin) e à realização da recepção na performance [receptiva] (Paul Zumthor), abrem-se possibilidades interpretativas da microssérie como tessitura de vozes e formas simbólicas perdidas no tempo e no imaginário do lastro cultural humano, agora recuperadas pela recepção na situação específica de seu evento. Revela uma confluência de fios narrativos na microssérie que aponta como centro norteador um ritual simbólico de iniciação. Esta interpretação se mostrou coadunante com a própria hermenêutica em questão, e com a situação mesma dos alunos envolvidos, levando-os a refletir sobre suas narrativas, seu “mundo de diversões” seus “encantados” e seu percurso de formação e conhecimento. Aponta na configuração discursiva da microssérie a instauração deliberada da dialética da continuidade – descontinuidade do tempo, apontadas por Ricoeur como constituinte do processo narrativo humano. Considera que a ação educativa pode estabelecer uma relação viável entre a imagem e seus receptores, sem que os mesmos possam se tornar ou se considerar reféns do discurso ali constituído, geralmente simbolizado como *narcísico*. Por fim, considera que a educação viável é aquela que não teme os sentidos constituídos cotidianamente nas novas formas de percursos narrativos; antes, não deixa de ser guia neles, mostrando a realidade do mundo e o desejável para esta realidade.

Palavras-Chave: Educação. Audiovisual. Narrativa. Hoje é dia de Maria. Hermenêutica da compreensão.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'un travail qui a l'objectif d'étudier les processus de signification, médiation, symbolisation et appropriation de la fiction audiovisuelle dans le contexte de l'école ou ailleurs, en utilisant comme document d'analyse la microssérie *Hoje é dia de Maria*, qui sert comme point de départ pour les discussions de ces processus comme des rapports établis entre les sujets et l'image, l'éducation et la société contemporaine, dite « société de l'image ». On a considéré des élèves d'une école de São Luís du Maranhão comme des sujets co-participants de la recherche. On utilise l'herméneutique de la compréhension défendue par Paul RICOEUR dans le contexte de l'audiovisuel, en comprenant la narration comme configuration des actions du monde pratique, historique, refiguré par le récepteur de l'oeuvre comme la construction de sa propre identité narrative. C'est à partir de quelques évocations des théories de l'imaginaire (Gilbert DURAND et ses interprètes), aux productions de l'oralité (Walter ONG), à l'intertextualité dialogique (BAKHTINE) et à la situation de la réception dans performance (Paul ZUMTHOR), que s'ouvrent des possibilités interprétatives de la microssérie comme des tissures de plusieurs voix narratives et des formes symboliques perdues dans le temps et dans l'imaginaire de l'assise cultural humain, maintenant recuperées par la réception dans les situations spécifiques de son évènement, dont le noyau se révèle comme un rituel symbolique d'initiation. Cette interprétation s'est montrée analogue à la propre herméneutique en question et avec la situation des élèves engagés, en les faisant réfléchir sur ses narratives, son « monde de plaisance », ses « envoûtements » et parcours de formation et de connaissance . On montre dans la configuration discursive de la microssérie l'instauration deliberée, en soi-même, de la dialectique de la *continuité – discontinuité* du temps, théorisée par RICOEUR, comme constitutive de la narration humaine. On considère que l'action éducative peut établir une relation viable entre leurs sujets et l'image, sans qu'ils viennent être prisonniers du discours constitué par l'image, en général symbolisée comme narcissique. Enfin, on considère que l'éducation viable est celle qui ne craint pas les sens que l'on constitue dans les nouvelles façons de parcours narratifs, mais, au contraire, ne laisse pas d'être guides dans ceux-là, en montrant la réalité du monde et le désirable pour cette réalité.

Mots-clés : Éducation. Audiovisuel. Narrative. Hoje é dia de Maria. Herméneuthique de la compréhension

**LISTA DE IMAGENS [GRÁFICAS]:
(ESQUEMAS, TABELA E FIGURAS)**

Esquema 1: Organização dos níveis da microssérie(de fora para dentro)	p. 83
Figura 1: O Pássaro protetor segue Maria	p. 94
Figura 2: O Cavaleiro da Triste Figura: D. Chico Chicote	p. 98
Tabela única: Uso de narrativas audiovisuais na escola pesquisada em 2009	p.107
Esquema 2: Percursos narrativos com núcleo ritualístico	p.128
Figura 3: Luz e sombra: Maria dança modinha com <i>Asmodeu 4</i> , O Brincante	p. 129

LISTA DE ABREVIATURAS

DVD	<i>Digital Versatile Disk</i> (Disco Versátil Digital), antigo <i>Digital Video Disk</i> (Disco de vídeo digital)
FC-SM	Finitude et Culpabilité II: La symbolique du mal
HDM	<i>Microssérie Hoje é dia de Maria</i> - DVD
HDM-R	Roteiro de <i>Hoje é dia de Maria</i>
HI	Hermenêutica e ideologias
LDB/LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96
MV	A Metáfora Viva
NFA	Narrativa(s) de ficção audiovisual(is)
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TN	Tempo e Narrativa
TV	Televisão
UNESCO	U nited N ations E ducational, S cientific and C ultural O rganization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DAS MUITAS FONTES [De onde flui e para onde conflui o sentido nos mapas da investigação]	28
1.1 Contrato de busca: meus objetivos	45
1.2 Percurso metodológico – da análise à compreensão	53
1.2.1 Espaço de efetivação da pesquisa, sujeitos pesquisados e uma respeitosa cooptação do inesperado	61
1.2.2 Técnica, coleta de dados e procedimentos da pesquisa	64
2 SOB A LUZ DO SOL A PINO [Frestas para iluminar <i>Hoje é dia de Maria</i>]	68
2.1 Audiovisuais, educação & cultura: formação de imagens do mundo (Ou: Audiovisuais, cultura, educação &... manipulação)	68
2.2 <i>Hoje é dia de Maria</i> – transladar o tempo	73
2.3 Memórias do contar: os corpos da voz	78
2.4 Contar <i>in memoriam</i> : as vozes do corpo (corpo emocionado)	84
2.5 Quando a memória encontra o fio de Ariadne ou de Cloto	92
2.5.1.1 A imaginação do movimento (1): descida	99
2.5.1.2 A imaginação do movimento (2): subida	102
3 DIANTE DA TELA, “NÓIS CAMINHAMO CÁ NA TERRA”	106
3.1 Entre a vida e os muros da escola	109
3.2 Breve <i>poiética</i> da concordância e da discordância	116
3.3 Hermenêutica da significação transformadora: mediação e apropriação do <i>textum</i> na compreensão de si e na ação com o outro	127
LUZES SOBRE CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	151

INTRODUÇÃO

Tudo o que é decisivo só nasce *apesar de*.

*(Nietzsche. Citação avulsa,
não confiável)*

Mais je me demandai très vite si ce hasard, en réalité, n'était pas le nom déguisé d'un destin de mon âme – et je me demande aujourd'hui s'il ne s'agissait pas en fin de compte de ce que, je l'appris bien plus tard, Jung appelait une *synchronicité*, c'est à dire une rencontre où se déployait un *sens*, peut-être un *sens de la vie*, et où se révélait comme un ordre de création renouvelée¹.

*(Michel Cazenave. Introdução de
Introduction à la mythodologie,
de Gilbert Durand, 1996)*

Toda pessoa deveria então falar de suas estradas, de suas encruzilhadas, de seus bancos. Toda pessoa deveria fazer o cadastro de seus campos perdidos.

*(Gaston Bachelard. Poética do
Espaço, 1978)*

Narrar é enredar, atravessar as sombras da linguagem (de qualquer linguagem) com um fio em punho, alinhavando um sentido para a nossa existência, para as nossas circunstâncias e eventos por vezes desconexos.

Narrar é também inventar, imaginar, criar mundos, vivências, ações e intrigas, conflitos de sujeitos num determinado espaço, num tempo inaugurado – às vezes, inaugural. E nossa possibilidade ora de perceber, ora de sentir (ou até mesmo de ser!) a experiência do vivido ou do narrado estabelece os elos entre os interstícios e a palavra, a voz e o corpo, a imagem e o gesto, o dito e o discurso, a criação e a reflexão.

¹ Mas eu me questioneei, rapidamente, se este acaso não era, na verdade, o nome disfarçado de um destino de minha alma – e eu me pergunto hoje se não se tratava, no fim das contas, daquilo que, aprendi bem mais tarde, Jung chamava uma sincronicidade, quer dizer, um encontro onde se manifestava um *sentido*, talvez um *sentido da vida*, e onde se revelava como uma ordem de criação renovada.

Este trabalho pode ser entendido geral e resumidamente como uma reflexão compreensiva sobre o entrelaçamento entre narrativa e vida - considerando, entretanto, uma série de complexidades que tensionam tanto a reflexão quanto a compreensão, uma vez que a narrativa considerada é prioritariamente a narrativa em imagens, de ficção audiovisual, com foco em uma produção que acumula em si um vasto tecido de outras formas narrativas (uma tessitura memorial do contar). No que diz respeito à vida, enfatizam-se, as vivências concretas de jovens constituídos como sujeitos da educação e em educação, nos seus processos de apropriação e construção de sentidos diante do que assistem, dessa matéria narrada.

Nesse percurso de reflexão compreensiva, estabeleço-me na postura de estar num espaço “entre”: limiares. Esse “entre” não é, contudo, um lugar de indecisão, “em cima do muro”, como popularmente se diz, mas um lugar de trânsito entre linguagens, entre suportes da linguagem, entre janelas narrativas e de imaginários diversos, entre aspectos de representações, enfim, num espaço constituído de mediações, negociações.

Sem desejo de um ecletismo inconsequente ou de soçobrar entre concepções diversas, recorro antes a um referencial que acredito ser mais pertinente ao objeto de estudo, à complexidade constitutiva do documento estudado (e que de certa forma determina as escolhas) e aos elementos pautados pelas vozes dos sujeitos envolvidos, do que a uma teoria específica colocada como caixa instrumental no sentido “encerrar” numa concepção teórica toda a discussão, como verdade última. Assim, dentro do possível, busco estabelecer um diálogo entre concepções que às vezes só se resolvem entre si dialeticamente.

Em primeiro lugar, sigo através de muitos encontros, de autorizações e referências pensadas como necessárias, o caminho aberto da hermenêutica praticada por Paul Ricoeur (2008), a qual, buscando instâncias de significação e sentido englobantes da explicação ou da descrição, e subordinando estas à compreensão, aponta caminhos de aproximação entre os discursos narrativo histórico e ficcional². Concebendo o discurso como evento e significação, também levanta, possibilidades para o estudo da estrutura da obra e do *mundo do texto*, ultrapassando a simples distinção semiótica entre profundidade e superfície (textual),

² Os estudos e a hermenêutica de Ricoeur recaem sobre a linguagem escrita, o que não limita a aplicabilidade dos pressupostos à linguagem audiovisual, levando-se em conta as proporções e a complexidade de cada uma. Afinal, os discursos mudam de suporte, mas não deixam de ser discurso nem de se constituírem numa linguagem, das quais a escrita é apenas mais uma.

e encaminhando tais instâncias para a discussão do conhecimento de si. Essa possibilidade se mostra bastante produtiva se entendemos que a microssérie é uma abertura folhada de janelas e passagens cuja última instância é a história pessoal de seu receptor/espectador. Por outro lado, sem abandonar o distanciamento hermenêutico que autoriza o diálogo, nem a posição crítica que RICOEUR (2009) chama de função prática da consciência – já que, segundo ele (2008), o “texto”³ é o paradigma (o índice) do distanciamento na comunicação humana – busco atrelar-me ao exemplo dos que defendem e propugnam a ruptura com um racionalismo absoluto, inclusive linguístico-semiológico, para aproximar-se de fenômenos e problemas colocados pela imaginação poética ou narrativa⁴.

Corroborando com o estabelecimento do diálogo teórico, e agregando-se como determinante que autoriza tal postura, está também o fato de que o documento para o qual me volto se constitui sobre uma linguagem extremamente polissêmica. Ora, se a linguagem recorre, em contrapartida, ao papel seletivo dos contextos, relativamente ao valor que adquire numa situação particular, envolvendo interlocutores precisos e produzindo um discurso que encaminha a univocidade, o objeto estudado propõe, desde já, uma sensibilidade à abertura proporcionada por suas “muitas vozes”, subordinando-as à atividade de discernimento que é fundamentalmente a interpretação (sem validar *todas* as interpretações). Essas considerações sobre a linguagem como determinante do objeto são depreendidas de RICOEUR (2008), que se refere, no caso, à linguagem verbal. É perceptível que ele particulariza essa linguagem, mas subentende que as considerações podem ser aplicadas a toda linguagem de modo geral, por ser esta (a linguagem) a “localidade” fundamental de onde parte a hermenêutica.

³ Conforme exposto mais adiante, neste trabalho, considereei ideia de texto num sentido amplo, de modo a abranger as produções culturais, no sentido de “textos culturais”, dos quais a narrativa de ficção audiovisual é um exemplo. Para dissipar suposições impressionistas, convém citar o que diz MANGUENEAU (2008, p. 139): “conformamo-nos, aliás, a um uso cada vez mais comum nas ciências humanas, nas quais se fala constantemente de “texto” ou até de “discurso” musical, pictórico, arquitetônico, etc. Buscando, contudo, melhor especificidade, adotarei aqui, doravante, o termo *textum* (forma verbal [passiva: *tecido, entrançado*, etc.] do verbo latino *textere*, tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar) para diferenciar as produções estético-culturais em que se inclui o audiovisual do simples texto escrito.

⁴ Paul Ricoeur (2008;) se permite a escolha de uma posição reflexiva partindo do próprio conflito e das ideologias das interpretações, bem como de seus limites: “Não se pode, com efeito, praticar um método sem prestar atenção a seus limites” (RICOEUR, 2009, p. 308). E, ainda, criticando a fenomenologia (puramente) explicativa: “O *aparecer* do outro deve ser fundado em uma posição de ser que ultrapassa todo método descritivo e resulta, antes, de uma função prática da consciência, de um postulado de liberdade” (idem, ibidem). Quanto à imaginação poética e narrativa, ver Gaston Bachelard (1978), Paul Zumthor (2000), além do próprio Ricoeur (1994;1995).

A discussão tratada leva em conta, por outro lado, o trânsito ou o atravessamento entre os próprios suportes da linguagem (oral, escrito, cinemático/audiovisual) nos quais a narrativa entra como partícipe dos processos de esquematização da imaginação produtora, nas palavras de Ricoeur (1994), como forma mítico-cultural de comunicação da experiência, das ações, da prática e dos mistérios da existência humana. Assim, um mergulho nesse transpassar/transmudar de suportes será um modo de entender o processo pelo qual uma narrativa em sua configuração última pode nos mover, nos comover e de algum modo dialogar com o nosso⁵ próprio itinerário histórico: explicação que alimenta a compreensão – “explicar mais é compreender melhor”. diz Ricoeur (1994, p. 10).

O trabalho é fundamentalmente centrado na narrativa de ficção **audiovisual** (NFA), mas percebemos (orientador-orientando) ser necessário recorrer, como base de aproximação e interpretação, a autores (os quais aparecerão ao longo do texto) que ofereçam reflexões maduras e pertinentes aos aspectos a serem tratados, isto é, da confluência e da tensão entre narrativa e vida; as implicações da memória e da temporalidade, memória e esquecimento; palavra e corpo; ficção e realidade histórica, etc. Os estudos da narrativa imagética, nesse sentido, não estão desgarrados dos estudos da escrita, que oferecem, realmente, uma metalinguagem mais profícua e um histórico de pesquisa milenar – lembremos, por exemplo, que as considerações de Aristóteles sobre o *mythos*, a intriga narrativa, em sua *Poética* datam do século IV a. C.

Enfim, no que diz respeito ao tratamento dos materiais colhidos em campo, com um grupo de alunos, as restrições da pesquisa (temporal, material, etc)

⁵ Desejo, desde já, assumir – na proporção e com o respeito cabível do neófito – aquela mesma posição de Paul Ricoeur (2007, p. 19) ao escrever seu *A memória, a história, o esquecimento*, sobre uma intermitência entre o uso do “eu” ou do “nós” neste trabalho: “Digo de preferência ‘eu’ quando assumo um argumento e ‘nós’ quando espero arrastar comigo meu leitor”. O “eu” assumido, ou que assume, pretende simplesmente não anular a *objectualidade* do objeto ou dos materiais pesquisados, mas recusar a muitas vezes suposta, forjada ou falseada ausência de envolvimento/engajamento do pesquisador com o(s) objeto(s) pesquisado(s), ou admitir claramente que aquele que descreve ou questiona é também representado, pode ser também descrito ou questionado no campo do seu discurso. Esse “eu” é também um recurso discursivo para que possa introduzir aqui, neste trabalho, as reminiscências mais pessoais, sem ter que assumir um “nós” magestático e fictício, ou tampouco aquele terrível “ele” coisificado das ciências que se pretendem laboratoriais mesmo quando estão tratando das intimidades e circunstancialidades do espírito humano. Finalmente, longe de mim negar todas as mãos que constroem comigo este trabalho (algumas delas referidas na Introdução, outras na dedicatória, outras nos agradecimentos, outros como professores e colegas de mestrado, outras ainda como sujeitos pesquisados ativos e participativos), sobretudo a figura máxima e co-parturiente do orientador.

mostraram que lidar com uma análise documental e com uma análise das coletas implicaria num volume de tarefas incompatível com as limitações do tempo requerido à apresentação do produto final escrito, o que me levou à opção de voltar-me mais detidamente para o documento (a microssérie) em suas possibilidades de discurso narrativo imagético-imaginário articulador de sentidos para os sujeitos que, dentro ou fora da escola, estão sendo educados pelo olhar, em suas vivências, relações e interações com a imagem audiovisual. Assim, a pesquisa se constitui como integradora desse material colhido no sentido de recorrer a ele no processo de constituição do sentido e da leitura da microssérie, sem considerá-lo como fim último de análise de uma pesquisa de campo, mas como valioso material para compreensão e entendimento.

Reconheço ainda que este trabalho talvez não tenha aquele caráter de completude conclusiva marcante ou ansiada em muitas pesquisas, já que o caráter deste não é o de pretender defender ou contestar uma hipótese, mas inscrever-se como busca de sentido e compreensão, de sujeitos (da educação)⁶, em suas relações com imagens, mediados por significações e sentidos imersos nas circunstâncias de suas vivências, isto é, nas suas experiências de contato com a ficção imagética, o que permite orientações mas não assertivas radicais. Tal caráter acentua-se mais ainda pelo fato de que os diálogos empreendidos e os materiais colhidos evidenciam a necessidade de uma pesquisa e uma (con)vivência de longo prazo entre os sujeitos envolvidos na situação de pesquisa, envolvendo aspectos e sujeitos não contemplados, que um trabalho como este não tem condições de contemplar.

É preciso, contudo, empreender o inevitável movimento do enfrentamento das feras e do exorcismo do “já sabido”. É preciso refazer certos percursos, fazer

⁶ Sujeitos da educação em geral aqui entendidos como aqueles que estão envolvidos no processo e na ação educativa: alunos e educadores. Sujeitos da pesquisa: grupo de alunos que assistiu e discutiu a microssérie e participou dos diálogos a respeito. Quanto à noção de sujeito, ligado ao discurso, o sujeito é um “evento” (RICOEUR), portanto, ser de/nas vivências e experiências, subordinado à dialética da significação e do sentido na realidade histórica. Sendo o ser situado, de ação histórica, temporal, espacial e social, agente da história e da sociedade, é também uma categoria da linguagem e do discurso. Para Houssaye (1984, p. 76), na verdade, não há sujeito senão em um discurso, e que assuma uma posição no discurso do outro. Aqui, trabalhando com essas noções, entendo-o (o sujeito) como o ser de ação, situado, crítico e consciente de sua condição histórica, existencial e relacional (com o outro, com a comunidade, com a sociedade, portando inacabado, inscrito num “lugar em”), afinal, “não pode haver sujeito sem um outro que o reconheça como tal” (idem, *ibidem*) mas também ser de emoção, de corpo emocionado, de imaginação (imaginante), memória e esquecimento. Enfim, “o que se deve reconquistar sobre essa pretensão do sujeito”, diz Ricoeur com Heidegger, “é a condição de *habitante* deste mundo, a partir da qual há situação, compreensão e interpretação” (RICOEUR, 2008, p. 40 – *grifo do autor*).

escolhas, começar a dar os primeiros passos, saber o que realmente quero, o que pergunto, que perguntas podem estar prenhes de sentido: pois será por elas, mais que por respostas que terei de conduzir-me.

Para além da suspeita de um labirinto, espera-me o curso de uma discussão que deve partir menos de uma vontade que de uma necessidade, na medida em que não tem por pedra fundamental o prazer da especulação, nem aquele pretexto para uma atitude séria que anima a alma pueril ou mundana, contra o qual nos alerta Bachelard (1996), mas questões vivas a serem, metódica e metodologicamente, estabelecidas, estruturadas e perquiridas, uma vez que vinculadas a processos sociais e humanos, dinâmicos, complexos e profundos, deles emergentes. Não obstante a concepção (suspeita) de que “não existe uma realidade-referente onde ir buscar [os problemas]” (CORAZZA, 2007, p. 112), é categórica a recomendação de que a abstração e a concepção do objeto deve partir de um ponto cuja “prudência científica” me agrega à experiência do mundo. A abstração leva-me, então, a perceber a complexidade do simples para melhor constituí-lo e para melhor problematizá-lo. Do contrário, correria certamente o risco da mistificação, contra a qual nos alerta, outra vez, aquele epistemólogo ao longo da obra já citada.

O ponto de onde parto é fundamentalmente o de uma confluência entre uma história pessoal e uma inquietação em relação a questões sócio-educacionais. E uma vez que preciso evitar a pretensão de apresentar coisas prontas e de tentar esconder os tropeços e os suores, amparando-me na condição humana de que nada em nós ou para nós está sempre dado; de que nada está pronto, ou ao menos pronto desde sempre, torna-se necessário revelar percursos, revelar fraquezas. Escuso-me, assim, de ser o investigador impassível e de considerar seres humanos como coisas, mas, ao contrário, abraçando a sua (que também é minha) facticidade e circunstancialidade, vinculando-me a eles e com eles, mantendo o foco na pesquisa, tornando-me, assim, sujeito também revelado no que percebe e no discurso que tece na percepção (REZENDE, 1990, p. 25): o sentido não é unilateral, pois o homem, significando o mundo é também por este significado existencialmente; o sentido não está completo, dado, pois a cada situação ele está se fazendo no mundo, completando-se, tomando novos rumos, o que inclui a ambiguidade da própria descrição, em termos não apenas de como as respostas

estão sendo dadas, mas de que outras maneiras elas poderiam ou deveria ser dadas.

Faz-se necessário aqui mencionar que este trabalho não pode negar também como motivação e substrato inescapável o universo de uma história pessoal, que arrasta a lembrança – e a qual considero produtiva (*reminiscência*, no sentido de Ricoeur) – de avós, pais, tios e tias, benzedeadas, catequistas e professoras primeiras, somado ao trabalho rústico da roça e das casas-de-farinha; às velhas estradas margeadas por arbustos, manguezais e cemitérios; às escolinhas interioranas; à leitura da poesia narrativa do cordel para a roda dos idosos que não sabiam ler; brinquedos toscos de madeira, de latas de sardinha e de azeite de babaçu *Dunosso*, máquinas velhas e instrumentos ergológicos, peixes e águas que constituíram certamente minhas primeiras experiências de vida e mundo, trabalho e festa, meu primeiro imaginário, memória, enfim, que, de alguma forma há de repercutir hoje em meus escritos, em minhas escolhas, em determinados tiques e comportamentos, em minha visão de mundo. Posso dizer, portanto, que, no substrato de um trabalho calcado na escrita e na pretensão científica, que agora se constitui, fervilha um mundo entranhado na cultura oral, nos rituais do ouvir e contar histórias, na voz gultural de analfabetos – os quais, sem esconder seu inocente fascínio pela palavra escrita como por uma coisa mágica ou arabescos sagrados, não deixaram de legar-me os resquícios-vestígios de seu canto primordial. Assim, ao convocar o que deve fazer parte não apenas da lembrança, mas da memória, convoco um sentido que se engendra ainda obscuro e que lança sua garra mais além, no dorso das imagens que me ponho a investigar e na imaginação mais entranhada, já por vezes transmutada ou transtornada, daqueles a quem devo re-apresentar/representar, e que vêm à tona no retalho de uma imagem ou nas frestas (de luz ou sombra?...) de um trabalho objetivado, que deve se constituir como “limpo”, enxuto, objetivamente, acadêmico.

Assistir à microssérie⁷ *Hoje é dia de Maria (HDM)*, veiculada pela rede globo, em 2006, realizada pelo diretor Luis Fernando de Carvalho, com texto de

⁷ Microssérie é uma narrativa seriada televisiva, porém de curta duração, diferentemente da *minissérie*, que é um folhetim televisivo semelhante a uma telenovela. A *minissérie*, por sua vez, difere das telenovelas e dos seriados principalmente por ter número de episódios previamente estipulado e por seguir sempre um enredo. A *microssérie* possui, de maneira geral, de três a cinco capítulos. Note-se que, com a atual extensão das minisséries, ganhando cada vez mais capítulos, as microsséries também se ampliam mais (Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Micross%C3%A9rie> e <http://pt.wikipedia.org/wiki/Miniss%C3%A9rie>). A microssérie *HDM* contou com 13 episódios, 08 da

Carlos Alberto Soffredini, Luís Alberto de Abreu e do próprio diretor, foi mergulhar, aos borbotões nessa corrente de lembranças, passíveis de serem transformadas em *anamnesis*, no desafio de uma *recordação para refletir* (RICOEUR, 2007). A microssérie aponta para uma relação entre uma cultura ancestral, por meio da tradição mítica, popular e oral, do maravilhoso infantil, da ancestralidade humana, até aos limiares da feição e fruição escrita, literária (tais como referências ao Dom Quixote, de Cervantes) – num amálgama ansioso que se mostra num produto final como uma rapsódia contemporânea, em sentido lato, e que oscila ainda entre a teledramaturgia e a arte cinematográfica. Considerada hermética por muitos, aparecia como uma *tessitura*, um objeto cultural que não podia simplesmente ser descartado como mais um folhetim comercial de uma televisão comercial para o entretenimento fácil do circo midiático.

Se, pois, por um lado, *HDM* remete-nos a um universo da narrativa e da memória oral e popular, de formas arcaicas perdidas no tempo, também dialoga com um itinerário de formas estético-culturais e suportes engendrados dos tempos medievais à contemporaneidade, aglutinando extraordinária confluência dialógica⁸ de linguagens estéticas, além de cooptar fortemente o universo das cantigas infantis (a exemplo das interpretações das cirandas de Villa Lobos, recolhidas do cancionário oral infantil popular), o teatro popular, a pintura: assunção de discursos, dizeres e formas, mitos, religiosidades, seres, ferramentas, objetos... Difícil não ver ali uma ode ao sonho, à imaginação e à infância, num circuito integrado e sincrético de imaginários, os quais, interpenetrando-se e mimetizado-se, cambiam em confluência e conflito. Ela não poderia, portanto, deixar de se apresentar como um documento fundamental para se estudar os caminhos de um imaginário cujo percurso, como já apontado, se estende da tradição oral à sociedade da imagem, do causo ao romance, dos mitos de Eros ao mito do Quixote, do popular ao erudito; os caminhos humanos pelos traçados desses imaginários, pelas formas onde eles se manifestam, de modo que se constitua num estudo profícuo para o entendimento de nós mesmos, em nossa existência pessoal e coletiva, orquestrada com nossos alunos.

Primeira Jornada e 05 da Segunda Jornada, cada episódio se subdividia em 04 capítulos (as “partes” foram chamadas de “capítulos” e eram separadas pelos comerciais). Nela, porém cada episódio durava cerca de uma hora e ia ao ar a cada dia, assumindo, dessa forma, o tamanho simples de um capítulo de telenovela, o que pode justificar sua qualificação de “microssérie”.

⁸ Dialógico, aqui, no sentido do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), e que será discutido mais tarde.

A uma pergunta tal como: “Por que essa microssérie?... Por que voltar a ela, quando há tanta coisa nova que ver, estudar, enfatizar?...” poderia haver simplesmente a resposta: “Porque ela traz o narrador de volta, como nenhuma narrativa contemporânea da televisão ou do cinema sonha em trazer”, ela traz o “longe temporal contido na tradição”, de que fala Walter Benjamin (1994), e que inquieta meus estudos há muito tempo.

Num primeiro momento, meu interesse em desenvolver um projeto de investigação científica sobre a microssérie foi voltado para uma análise documental, partindo do pressuposto de que se ela me tocava, também tocaria a muitos outros. E se eu sentia, intuitivamente, que aprendia algo com tudo aquilo, também outros deveriam aprender, quem sabe as mesmas ou outras lições. Aquelas jornadas que estavam ali, aquelas lutas contra o mal e contra o demônio, empreendidas por uma protagonista entregue às intempéries do mundo; aquele modo de dizer em agregação de travessias, formas e tensões deveria constituir-se em material singular de apoio para meu trabalho como professor, ou para o trabalho de outros. A análise seria restrita à tessitura das temáticas, formas e interdiscursos, e, digamos, sua possibilidade “aplicação” na educação⁹. O contato, já no mestrado, com disciplinas voltadas para a epistemologia, as metodologias e a prática escolar, bem como o encontro com os pressupostos teóricos da *teoria do imaginário*, de feição durandiana¹⁰, (os quais, levando-me a pensar o outro lado desse mesmo imaginário, isto é, a facticidade de seu acontecer na circunstancialidade histórico-espacial dos sujeitos), foram fundamentais para pensar uma outra orientação dessa análise. Por outro lado, o ensejo de não fazer uma pesquisa puramente documental, partindo de pré-concepções e articulando *a priori*, sem a poeira diária, as angústias, a compreensão, o sofrimento e a visão do aluno, mutilado em sua condição humana, exigiam uma recorrência à sua voz.

⁹ Na área da educação como entendida nos documentos oficiais brasileiros. Quanto à concepção de educação, que será sempre estendida neste trabalho, também parto dos conceitos oficiais para o nosso tempo, os quais, de certa forma, é o que se quer, aí, entender por educação em geral: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDBN 9393/96, Tit. I, Art. 1º)

¹⁰ De Gilbert Durand, cuja obra *princeps* é *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (1992). Tal teórico e seus estudos da imaginação simbólica e do imaginário, bem como de seus intérpretes e divulgadores, têm sido base dos trabalhos de pesquisa do meu orientador, o Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros e do grupo GSACI (UFMA).

A partir desse ponto, acreditei poder levantar uma problemática que ganhasse maior perspectiva, particularidade e consistência, no sentido de que poderia ser posto em ação, em discussão, em movimento, e, por outro lado, ser capaz de constranger o foco da pesquisa a uma problemática e consequentemente estabelecer meu objetivo de forma exequível. Reduzi assim diversas interrogações a uma questão central aglutinante que pudesse dizer respeito tanto à microssérie quanto a outros trabalhos audiovisuais: *como a narrativa audiovisual de ficção pode ser orientada de modo a contribuir para a educação do jovem imerso na sociedade globalizada e tecnológica contemporânea, no sentido da compreensão de sua realidade e de seus percursos, em termos de uma narrativa pessoal, identitária e simbolicamente significativa?* Esta questão mostrou-se muito abrangente, e enfim, extrapolava as condições de investigação desse trabalho. Houve, portanto, a necessidade de mudança de foco para uma proposta mais humilde e exequível e que levasse em consideração o contexto da sala de aula, mas também a experiência cotidiana do jovem nas suas relações praticamente diárias com as narrativas em imagens, relações essas nem sempre lembradas ou postas em jogo como educativa, mas que é extremamente significativa, mediadora de sentido, de significação e simbolização do mundo, da existência, com repercussão em quaisquer momentos em que sejam postos ou que se ponham diante de uma tela.

Necessário é esclarecer que o documento analisado não é (mais) a microssérie tal qual foi veiculada pela TV, mas já a transposta para o DVD, disponível para aluguel em locadoras, transportável para casa ou à escola; adquirida em sites de venda da Internet ou reproduzida por programas de computador. Isso descarta, evidentemente a ideia apenas de uma veiculação pela TV, como um programa definitivo e casual a que assistimos de uma vez para sempre e que deixou apenas uma ideia evanescente sobre a qual especulamos, como se dá no caso das novelas, por exemplo.

Levando em conta a configuração da microssérie como colocando em cena o acervo de imenso memorial narrativo e cultural, em formas estéticas e linguagem de suportes diversos, mas sempre apontado para o alinhar narrativo, foi possível trabalhar com a possibilidade de discutir *como a microssérie pode mediar as discussões sobre imagem e educação, narrativa e vida, levando em conta as particularidades de sua linguagem e constituição estética*. A partir disso, pude estabelecer encontros, diálogos e discussões com estudantes de Ensino Médio de

uma escola de São Luís do Maranhão, que trouxeram mais possibilidades de compreensão das relações postas em questão.

Tal proposta esboçou a exigência, nesse momento, de se estabelecer sobre um percurso que, pensando as implicações educacionais, histórico-sócio-culturais, ideológicas, representacionais e simbólicas, possam ser discutidas a partir de propostas que se efetivem por meio de uma interpretação/“escavação” analítica da obra em sua constituição estética, de temática(s), linguagem – conhecimentos válidos para a leitura de toda obra do gênero que circula na sociedade, já por sua vez inseparáveis desta mesma sociedade e de suas mitologias ou representações, novas ou arcaicas - em síntese, na sua inserção cultural e em implicações histórico-sociais. Isto, afinal, podendo ser vislumbrado e açambarcado por via de uma investigação do uso que a escola faz do audiovisual (ou de determinado audiovisual), de como o concebe e significa, das relações e conhecimentos mobilizados pelos sujeitos investigados para abordá-lo e utilizá-lo.

Desta forma, foi tecida uma primeira confluência para o sentido da pesquisa, confluência, de um lado, entre o pensar e o sentir, e de outro, apontando para a constituição entre a imagem do mundo e a imagem de si, intermediadas pela ação narrativa. Em resumo, levanta-se necessidade, primeiramente de constituir esse problema que é saber *como o aluno interpreta as narrativas audiovisuais estabelecendo relações do discurso aí veiculado com sua própria vida, também mediada por narrativas*, para, então, discutir *de que modo podem ser estabelecidas relações entre imagem e educação, narrativa ficcional e realidade histórica a partir das mediações de significância e simbolização constituídas na microssérie HDM, levando em conta os sujeitos envolvidos*.

Se estava evidente, porém, que um diálogo mais amplo entre concepções e teorias haveria que ser estabelecido, um novo encontro veio-me revelar limites, proporcionar um novo entendimento acerca das possibilidades do trabalho, e mesmo trazer de volta um primeiro pensamento já desviado, como águas que, deixadas para trás, se reencontram, e uma vereda nova teve que se delinear.

*O Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*¹¹, proporcionou-me, na Universidade de São

¹¹ Projeto realizado como convênio entre a Universidade Federal do Maranhão – UFMA (Proponente), a Universidade de São Paulo – USP (Associada 1) e a Universidade Estadual do Rio Grande do

Paulo, o encontro com estudos voltados para os suportes da linguagem¹²: a cultura oral, as origens da cultura escrita e o trânsito até as tecnologias hodiernas utilizadas na educação, as TICs, bem como as inflexões de todo esse conhecimento no ensino da linguagem, na dança das linguagens, sendo que a paixão e o foco predominante foram voltados para as manifestações culturais da oralidade – da épica de bardos como Homero e cantadores iugoslavos, estudados por Milman Parry (1902-1935) e Albert Bates Lord (1912-1991), autor de *The Singer of Tales* (1960), estudioso de épicas como Beowulf, Gilgamesh e baladas infantis anglo-saxônicas; e ainda estudos de Éric Havelock (1903-1988) sobre Platão e a poética homérica, a revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais e epistemológicas, possibilitando-nos, então, discussões sobre os “bardos” brasileiros, cantadores de repente e contadores de “causos”. Um outro foco voltou-se para a questão da memória cultural que impregna essa oralidade.

Por outro lado, em grupo de estudo mergulhamos em conhecimentos voltados para a memória – a memória proporcionada pela oralidade, pela poesia oral, pelos universos orais que impregnam certas escrituras¹³, e para uma memória conservada pelo gesto e pela *performance*, pelo corpo engajado na leitura e no funcionamento do sentido, pela corporeidade da própria linguagem e, enfim, por uma poesia que nos põe no mundo, na memória do mundo¹⁴. Paralelamente a isso, um encontro com o maranhense Samarone Marinho, enfurnado num quarto escuro da moradia estudantil da USP, permitiu discussões e diálogos sobre sua tese de doutorado¹⁵, em fase de conclusão àquele momento, numa conversa produtiva que se constituiu como troca de ideias sobre o corpo exilado, geograficamente, tornado corpo emocionado na geograficidade ontológica de uma memória poética: algo que se ligava de alguma forma a tudo que eu mesmo estava estudando, cavando, formulando – como ele. E todo esse complexo de aprendizado e experiências confluiu, em primeiro lugar com o que tempos atrás estivera presente em meus

Norte (Associada 2), hoje em expansão para outras universidades, e que possibilitou missões de estudos aos alunos participantes, nas associadas.

¹² Através da disciplina “Escritas, suportes e subjetividades leitoras”, ministrada pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane, e grupo de estudos GOES – Grupo de Estudos sobre Oralidade e Escrita, de responsabilidade do mesmo Professor.

¹³ Guimarães Rosa, por exemplo.

¹⁴ Reflexões proporcionadas por textos de Paul Zumthor (2000).

¹⁵ Tese-ensaio de aproximação entre Geografia e Literatura, que tem como mote o exílio do poeta Ferreira Gullar, em seu afastamento do Brasil durante a ditadura militar brasileira, quando escreveu, em Buenos Aires, a obra-prima *Poema Sujo*. MARINHO, 2010.

interesses, por conta do arcabouço oral em mim entranhado, manifestos em leituras de Walter Benjamim sobre a pobreza da experiência narrativa oral na modernidade, em leituras de Vladimir Propp e A. J. Greimas sobre conto maravilhoso – autores de uma análise estrutural da narrativa que são repensados agora a partir de uma semântica da narrativa (sobretudo da ação e da intriga narrativa) de Paul Ricoeur, sem, contudo, desconsiderar o significado e a relevância dos estudos daqueles autores, que se aproximam da concepção de estudiosos do mito em geral, como Joseph Campbell, e, no fundo, de onde partem a maioria muitos estudos da NFA e da imagem.

Retornando, então ao ponto de retomar o que foi exposto anteriormente sobre o sentido: ele não está dado, pois a cada situação ele está se fazendo na claudicância do sujeito, na claudicação do mundo, dentro da linguagem e dentro da cultura, fazendo-se existência, completando-se, tomando novos rumos, tentando obter, contudo, mesmo no rearranjo de posições e posicionamentos, uma significação coerente, satisfatória, comum, mesmo quando apenas se toma consciência de algo que já está latente no agir e no existir mundanal, como propõe Merleau-Ponty (1980, p. 143): “(...) Essa tomada de consciência nunca deixa de ter continuação. (...) A cultura jamais nos dá, pois, significações absolutamente transparentes, a gênese do sentido jamais se conclui”. Por outro lado, não me é estranha a ideia de, mesmo dentro dos limites deste trabalho, fazer um elogio do movimento, um elogio do trânsito do sentido em que nos encontramos. E, retomado o fôlego, encaminho-me então, dentro de todo o rearranjo que se foi desenhando e estabelecendo nesse percurso, para alguns pontos fundamentais para a organização do trabalho, que contemplem a consecução de objetivos específicos e que permitam demandas de discussão: o *estatuto das imagens em nossa sociedade*¹⁶, a relação da educação com o audiovisual e a forma aquelas como vêm sendo utilizadas em sala de aula – porta aberta para que se discutam *possibilidades e conflitos relativos a esses usos* (paradigma, preconceitos, instrumentos, meios), e se descreva o que foi observado na *escola pesquisada*: a situação de um grupo de

¹⁶ Admitindo aqui a falha, sob certo ponto de vista, determinadas pelas circunstâncias de realização deste trabalho, de não trazer ao estudo da imagem a teoria do cinema e da linguagem cinematográfica, como era meu desejo inicial e como o trabalho, noutras circunstâncias, deveria contemplar.

alunos frente a uma narrativa imagética, audiovisual, colocando em *krísis*¹⁷ tanto a sua relação escolar quanto pessoal com a NFA – porta aberta, num nível mais profundo, para a relação com a narrativa, com a memória cultural e com a compreensão de si, isto mediado pela provocação da microssérie *HDM*.

Nessa perspectiva, levando em conta que as discussões de tais pontos, por sua própria inter-relação, implicação e imbricamento podem ser retomadas de forma disseminadas ao longo do trabalho, divido o trabalho em três capítulos, distribuídos como segue.

No primeiro capítulo, descrevo e discuto a situação da educação em meio à vasta diversidade de fenômenos comunicacionais, midiáticos e tecnológicos da contemporaneidade, sobretudo aqueles que têm como suporte a imagem, e a imagem em narrativa de modo especial, da televisão e do cinema, mais especificamente – para utilizar um termo já consolidado, geral e corrente – o *audiovisual*, sem esquecer que, ao longo do tempo, se a educação sempre se utilizou da narrativa, e se essa narrativa assume um outro suporte, não se deixará de lidar com a relação educação – narrativa como horizonte fundamental. O delineamento desse panorama me permitirá encaminhar e situar esta pesquisa no contexto, bem como expor de modo mais específico o percurso metodológico a ser mobilizado na consideração e discussão da microssérie, dos dados coletados, a explicitação do modo como foi realizada a pesquisa, técnicas utilizadas e procedimentos empregados, tanto quanto dos referenciais assumidos.

No segundo capítulo, passo a uma abordagem da microssérie, levantando, primeiro, sua inserção num contexto de produções audiovisuais, voltando-me para a discussão de como o audiovisual, produto da cultura e dos discursos dessa cultura, está empenhado na formação das subjetividades. Passo, então, à análise da microssérie em sua estrutura e constituição temática, no que ela se ergue como imbricação e, mesmo, ansiedade de cooptação de vozes e discursos, com fundamento nas formas e gêneros do contar e do narrar, permitindo constituir-se como um corpo ao mesmo tempo de nostalgia, memória e transladação do

¹⁷ Do verbo grego *krinein*(julgar, distinguir, discernir), utilizando aqui no sentido de julgamento crítico, distinção, discernimento, compreensão crítica.

tempo. É inevitável, nessa condição, tratar de intertextualidade, dialogismo e polifonia, convocando teóricos do assunto¹⁸.

Aponto aí, na leitura da microssérie, uma possível aplicabilidade do conceito de *performance* Paul Zumthor, no intercruzamento dos espaços mobilizados pelo corpo emocionado por meio da voz posta em cena, constituindo sombras, imaginários, espaço-tempo adormecidos. A partir disso, elejo alguns temas de trabalho que considere mais convenientes para uma compreensão geral da obra e para a discussão com os sujeitos investigados, melhor dizendo, co-participantes da pesquisa (que apontam, enfim, para focos de análise do material colhido), operando também uma análise dentro de um espectro que permita abrir um diálogo do imaginário memorial, cultural, a uma hermenêutica simbólica.

No terceiro capítulo, será realizado um trabalho analítico-compreensivo da configuração estético-narrativa da microssérie como constituição simbólica, em cotejamento com os materiais recolhidos em entrevistas com o grupo de alunos co-participantes (nos moldes de “grupo focal”, explicitado no capítulo infra); diálogos travados a partir de quatro sessões da microssérie, ou melhor, de quatro encontros onde se punha em debate recortes da microssérie que assistíamos juntos numa sala de vídeo de uma escola em São Luís do Maranhão; e, ainda, como suplemento desses diálogos, produções textuais dos alunos relativos a cada sessão apresentada.

O olhar sobre o material será perspectivado sobretudo pela compreensão das significações postas em jogo e abertas pela narrativa em termos de ação, tempo, espaço e concepção formal, e de como cada aluno significa o próprio percurso narrativo-simbólico-existencial (reflexão que, ao menos parcialmente, foi provocada pelas sessões da microssérie), mas, também, o que está em jogo entre o sujeito e a imagem em narrativa, como significa a si mesmo diante do que lhe é mediado e que é trazido pela imagem; as intenções dos discursos e linguagens mobilizados, mas que, através da instauração de uma *situação performancial* (discutida no capítulo 2) envolvente, integra-se às vozes e às formas imemoriais do contar. O que está em jogo enquanto representação simbólica do indivíduo e da sociedade? Quais as imagens profundas e ideo-míticas em que se calcam essas

¹⁸ Discutir uma intersemiose não seria estranho a essa altura do trabalho, mas certamente se constituiria numa temerária extrapolação, um *over*, para as restrições do trabalho. Contudo, essa intersemiose pode ser admitida como uma lembrança (que descansa em paz) à sombra destes referentes.

relações? Qual lugar do corpo e da imaginação, o interstício entre si e o outro, nesta relação do sujeito da educação com a imagem? Começarei essa discussão por saber, a partir dos alunos, como a escola pesquisada está lidando com o audiovisual, em relação ao próprio referencial cultural e simbólico com os quais o aluno se depara e com o que assiste fora da escola.

A partir dessa condução de rumos, na quase vã tentativa impulsionada pelo desejo de ir além dos empuxos da palavra ou da escrita, chego às possibilidades, sempre podadas em sua vontade ainda de corpo e madureza, das considerações finais do trabalho, pausadas à sombra assumidamente humana da falta e da incompletude, mas, por outro lado, no desejo de não desembocar nalgum limbo acadêmico, nas muitas e turvas águas em que se afogam páginas e páginas de esquecimento.

1 DAS MUITAS FONTES [De onde flui e para onde conflui o sentido nos mapas da investigação]

Os objetos simbólicos, ainda mais que os utensílios, não são nunca puros, mas constituem tecidos onde várias dominantes podem imbricar-se(...). Esta complexidade de base, esta complicação do objeto simbólico justifica o nosso método, que é partir dos grandes gestos reflexológicos para desenredar os tecidos e os nós que as fixações e as projeções sobre os objetos do ambiente perceptivo constituem.

(Gilbert Durand)

Num momento em que a “sociedade da imagem” ou “do espetáculo”, no dizer de Guy Debord (1977), parte para a absorção de um imaginário ditado pelo cinema comercial e hollywoodiano, com impacto insuspeito sobre a juventude – alimentada por *blogs*, *orkuts*, *spams* e toda sorte de jogos virtuais –, instaurando puros simulacros de ações, atitudes e rituais simbólicos; num momento em que as próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), embora preconizando um ensino contextualizado e atento ao cotidiano e às mídias circulantes, não inclui em sua proposta um estudo crítico mais sistemático da imagem, ou mesmo uma referência mais específica àquilo a que todo estudante está exposto todos os dias em suas casas, isto é, às pantagruélicas ou quem sabe antropofágicas (BALOGH, 2002) construções de narrativas da vida e das vivências da ficção ou da realidade por meio de imagens, à comunicação publicitária, aos telejornais, telenovelas, narrativas seriadas, e filmes (os quais se assoberbaram e saturaram com o advento dos DVDs e da pirataria), nada mais necessário que uma pesquisa preocupada com essa verdadeira mutilação, e que interroge o sujeito imerso no labirinto desse “presente histórico”, quase virtual, cruzando a linguagem que lhe está mais à mão – a imagem –, com aquilo que mais profundamente lhe insere em sua cultura, na sua memória, na sua relação com a imaginação e o imaginário.

A constatação de que estamos inegavelmente mergulhados nessa sociedade tecnológico-informacional-midiática, na qual somos bombardeados noite e dia por imagens de todos os gêneros, tipos e finalidades; cartazes, telas, outdoors, datas-shows; e, por outro lado, na exigência de uma educação que não pode

simplesmente ser arrancada de sua cotidianidade, de sua situação sócio-histórico-cultural, tudo isso deve nos conduzir ao incômodo de que, apesar da aparente evidência de uma comunicação rápida e transparente (ou talvez justamente por isso), a leitura da imagem, de suas nuances, de suas ambiguidades e velamentos, de seu jogo de significações ou dessignificações está longe de ser enfrentado, sequer pensado como uma necessidade educacional. Entretanto, não podemos mais ter com o repertório ou com o arsenal tecnológico e informacional da comunicação verbi-voco-visual a mesma atitude de um operário inglês do século XIX, que, querendo vingar-se do patrão, arremessa um martelo sobre as máquinas de seu tormento fabril. Os suportes de linguagem transformaram-se, as tecnologias chegam ao holograma, e constata-se que só a passos muito lentos eles alcançam o chão das práticas e do pensamento da educação.

Na esteira de um “letramento” da palavra e da linguagem verbal, em seus diversos usos, faz-se necessário pensar também num outro “letramento”¹⁹, visual ou audiovisual, dessa imagem que nos chega quer queiramos ou não, invasiva, ostensiva, sedutora, linguagem de nosso tempo e de nosso mundo, e em que também devemos produzir significados (lembramos que cada vez mais o professor as utiliza em sala de aula, conferências, palestras, teleconferências, etc.), e para a qual devem ser estabelecidas profundas heurísticas de compreensão.

É preciso, de antemão, reconhecer, com Balogh (2002, p. 194), em reiteração ao que já expusera o filósofo Walter Benjamin no início do século XX, que os seres humanos não contam mais histórias ao pé do fogo²⁰:

cinema e a TV resultam de múltiplos e complexos entrelaçamentos entre as trajetórias da ciência, da tecnologia e da arte. A voz longínqua que narrava ao pé do fogo se transformou no narrador do papel impresso, passou pelas ondas do rádio, deu vida a seres em movimento no cinema e na TV, na *mímesis* mais perfeita do real, na fascinante mescla de som, palavra, ruído, música, movimento, cor, enquadramento, luz, angulações, edição...

Faz-se necessário entender, nesse contexto, o papel desses meios e instrumentos, bem como do conjunto de elementos, intenções, procedimentos e

¹⁹ “Letramento” tomado de empréstimo de um referencial voltado para o uso social da escrita, por seu teor significativo, no sentido de Cosson (2006), como competência para a leitura, interpretação e análise da linguagem, entendimento das complexidades que a envolvem e que envolvem o seu uso e conhecimento. Neste caso, quero apontar para uma “alfabetização” para a imagem, com suas implicações sociais. No meu entender, o termo tem ainda a vantagem de suscitar uma outra conotação: a de poder pensar o dizer/mostrar da imagem através do dizer/mostrar da palavra, onde se situa o discurso da reflexão verbal e da descrição científica.

²⁰ Síntese, em uma frase, do que está disperso e desenvolvido em boa parte deste trabalho.

processos que entram na construção e na complexidade de seu discurso tecno-imagético, sem temor ou preconceito, sem subestimá-los ou superestimá-los sob a responsabilidade de investigações que possam penetrar ao máximo em sua tessitura e seus labirintos, conforme defende Kellner (2001, p. 304): “É preciso analisar forma e conteúdo, imagem e narrativa, superfície pós-moderna e problemáticas ideológicas mais profundas dentro do contexto de exercícios específicos que exponham a natureza polissêmica de imagens e textos e que referendam [...] múltiplas codificações e decodificações”.

É fundamental, neste momento, um olhar sobre alguns dos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (nível dos alunos sujeitos desta pesquisa) centram suas recomendações sobre o uso da imagem como recurso, como era de esperar, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Descartando aqui o que é de praxe servir como recurso para ensino de língua estrangeira, o foco desse uso recai em Língua Portuguesa e Arte, nesta se concentrando trabalho com o visual/audiovisual como parte dos conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos na disciplina.

No caso da Língua Portuguesa, na esteira do que preconiza o inciso II, § 1º, Art. 36 da LDB 9394/96 (in: BRASIL, 1999, p. 46), isto é, [de que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre] “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”, a apresentação inicial, nos Parâmetros da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, antecedendo as “competências e habilidades” para a área (idem, p. 135) e colocadas de maneira solta e sem subtítulo, subentendendo a responsabilidade de todos da Área, mas acentuando a “comunicação” e agregando “conhecimentos de língua portuguesa” (idem, 136), parece lançar uma responsabilidade suplementar sobre o professor dessa disciplina, e sugerir que linguagem será entendida fundamentalmente como a verbal, mas permitindo fraturas, quando inserida em termos tais como “sistemas simbólicos” (sendo que o simbólico parece ser aí entendido como o representacional); “sistemas de linguagem” (idem, p. 126), ou quando pluralizada como é o caso em: “Analisar, interpretar e aplicar os recursos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de recepção e produção”. O texto prossegue, na página 127, falando do dever de “entender os princípios da comunicação e da informação,

associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar”, complementado com a recomendação de que o aluno deverá “entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação em sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social”. Dura tarefa, pois, é imposta ao professor de Língua Portuguesa, que terá de entender de suportes ou de “tecnologias da comunicação e da informação”, por conta do ensino da linguagem (ou das linguagens). A seu tino e sensibilidade ficarão as reentrâncias da “dura Lex”.

Já no ensino da Arte, enfatiza-se que “ao compor a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais” (BRASIL, 1999, p. 171). E se reitera ainda que:

O intuito do processo de ensino e aprendizagem de Arte é, assim, o de *capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor* como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética, respeito e diversidade.

É nesse contexto e com esse *intuito* (palavra que por si só exige uma investigação de sentido, de seu querer-dizer e poder-dizer, que parece subentender o talvez-realizar) que entra o audiovisual no ensino de arte, tanto como produção (pelos alunos) individual e coletiva, quanto como produto artístico a ser apreciado, fruído, compreendido, como se coloca:

Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros. (BRASIL, 1999, p. 171)

Apesar disso, o ensino da Arte, com ênfase permanente (e válida, sem dúvida) no teatro, na música e na dança, parece que ainda não achou o manancial também do caminho audiovisual. E, outra vez, tem-se certa ambivalência desse “apreciar” de que fala o documento, que ação/ações implica, já que parece entrar como condição para a fruição, a análise estética, a reflexão, a compreensão cultural, etc. Fica, por outro lado, não fora por aquele significativo e enigmático “*dentre outros*” ali concedido, a impressão de que, apesar dos ainda poucos avanços no sentido de uma educação do corpo e da alma, do pensamento e do sentimento, a arte deve submeter-se sobretudo ao reino do logos, em que uma razão técnica e

funcional se arvora sobre tudo e a tudo ordena, organiza, tecnologiza, quando muito abrindo concessão a uma sensibilidade ou a uma imaginação que está, sempre, e todavia, a seu serviço. Aí, mesmo aí, não caberão jamais aquele Artaud, Nietzsche ou Bataille, que nos oferece o filósofo Foucault.

A escola, que tenta efetivamente alcançar mesmo esses parâmetros e da qual se exige que promova uma aprendizagem significativa e reflexiva, nesse sentido ainda parece capengar na formação de um sujeito capaz de, a todo instante, assumir seu papel crítico e consciente do mundo em que vive, no qual está imerso, e sobre o qual deve agir – o que demanda, inevitavelmente, uma responsabilidade de educar não só para as linguagens do “dever” social, da escrita, da técnica ou da competência esperada, mas também para descobrir-se como mediação das interações e injunções do mundo, sujeito simbólico e de cultura, em construção de sentido e de sentir, capaz de discernir o direito, o dever e a justiça, corpo que se emociona, que se completa no outro, que está mergulhado com o outro numa temporalidade, numa cosmicidade – educação emotiva e imaginante (ATHIÉ, 2008), que perpassa pela imaginação, em linguagens e imagens, as quais, quer no contexto da materialidade e da luminescência, quer no contexto do indizível, mergulhem na recuperação da “alma”, conforme tratada na ciência poética Bachelard (1996, p. 3-9), através de cuja fenomenologia se podem estudar os fenômenos da imagem poética. Costa (2005, p. 37), aponta os primeiros passos: “Exatamente pelo caráter emotivo, ambíguo e afetivo das imagens, pelo fato de elas nos tomarem desde o primeiro olhar, e poderem nos enganar²¹, o seu uso na educação envolve informação, conhecimento, preparo e gestão”.

Um dos caminhos apontados para o estudo dessa imagética tem sido, sem dúvida, o de caráter sógnico, semiótico, comunicacional. A complexidade apontada requer, entretanto, que possamos, além disso, penetrar nas possibilidades ideológicas e metafóricas das imagens, ir ao ponto em que elas sugerem ou criam narrativas, fomentam e transmudam ideias, fundam comportamentos, simulam identidades, agregam-se aos seres, aos objetos e à sua memória; impregnam-se de sentimentos e elementos “transbordantes”, marginais à sua linguagem (ZUMTHOR, 2000), ou mesmo de um décor mítico ou caracteres arqueo-mitológicos (DURAND, 1992), e revelam crenças, culturas, pensamentos. Requer ultrapassar a simples

²¹ Entendo aqui que este “enganar” não é imanente à imagem, mas que ela está, em todo caso, subordinada ao discurso que dela faz uso, nela e por ela pode constituir-se.

materialidade da imagem icônica, e compreendê-la como elemento estrutural do próprio pensamento, como forma simbólica, através da qual “é possível reproduzir, variar, transformar e produzir [...]. Suportada por uma linguagem, a imagem constitui uma mediatização que apóia e ordena o conhecimento e a transformação do real” (MAGALHÃES, 2003, p. 397).

Chega-se, deste modo, à urgência de uma atenção educacional – necessariamente transdisciplinar – para esse universo da imagem em seu caráter afetivo, memorial e semântico-simbólico, suas determinações e especificidades, em diversos níveis: o sígnico ou icônico/figurativo; o discursivo/enunciativo em sua pragmática, historicidade e receptividade; o mental; o imaginativo; o imaginário *stricto sensu*, fabulístico/fantástico/maravilhoso, que atravessam o memorial e o cultural; e o imaginário como imaginal ou arquetipal, conforme entendem Wunenburger e Araújo (2006, p. 22-23).

Para um estudo de tal abrangência e implicações, torna-se indispensável, de um lado, que a educação – ao par de um suporte centralizadamente psicopedagógico, sociológico, filosófico, etc., e da compreensão de que essas imagens “míticas” (tomando a palavra aqui no sentido de organizadas num impulso narrativo, conforme o *mythos*²² aristotélico), imagens *in fabulae* que nos fascinam estão situadas num mundo capitalista, por via de veículos regidos pelas leis do mercado, fragmentando o olhar e se aproximando da indústria de montagens (Balogh, 2002), como já largamente mostrados também pelos estudiosos da indústria cultural, tais como os da Escola de Frankfurt²³ – perceba a importância de também recorrer aos estudos da linguagem, da estética e da ética, no sentido de que o mundo da fantasia convive com o social e o político; o simulacro convive com o paratextual²⁴, com o pastiche, o intertextual e o interdiscursivo; e que, se determinada crítica aponta uma “função bárdica” da televisão, indicando roteiristas de novelas como os novos bardos do seu povo, que constroem ou revelam a nossa

²² *Mythoi* – um dos aspectos da poesia [épica], que trata do acontecer da história e das peripécias, conforme Aristóteles, às vezes traduzidos como “fábula” (Conf. ARISTÓTELES, 2005, p. 26), às vezes “trama” etc.

²³ Grupo de filósofos que centraram estudos na cidade de Frankfurt, Alemanha, tendo à frente Horkheimer e Theodor W. Adorno. Inauguraram seus estudos sobre comunicação nos anos 1930 e combinaram economia política dos meios de comunicação, análise cultural dos textos e estudos de recepção pelo público dos efeitos sociais e ideológicos da cultura e das comunicações de massa (KELLNER, 2001, P. 43-44).

²⁴ “Paratextualidade, chamadas, estímulo visuais e slogans como “quem procura acha aqui” visam manter o espectador cativo, no entanto ele estraga tudo com seu diabólico controle remoto “zapeando” sem parar.” (BALOGH, 2002).

identidade (Balogh, 2002, p. 196-197), há que, no mínimo, se fazer uma crítica da crítica e se saber de que “lugar” falam, se os romancistas podem ou mesmo querem assumir esse papel que lhes é atribuído e, finalmente, se realmente morreram os verdadeiros poetas do povo, herdeiros da tradição oral. Em suma, a educação tem uma tarefa constituída sobre a ambiguidade desse “produto” que é, fundamentalmente do domínio do simbólico, sob a pregnância de uma dimensão simbólico-imaginária, tanto individual quanto social e cultural, dos sujeitos que a fazem e dela participam, e com a qual, sob pena de abrir fraturas ainda mais largas que as já existentes entre si e aqueles, terá de aprender a lidar.

Mas como, afinal, como a educação brasileira tem trabalhado com essas questões? Para que rumo apontam as pesquisas? Sem a pretensão de exaurir todos os trabalhos relacionados, ou mesmo de dar conta da extensão de todas as pesquisas no país, o que exigiria um fôlego estratosférico, relaciono abaixo alguns trabalhos que considero significativos e paradigmáticos.

Já indiquei supra o que preconizam nossos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quanto aos principais estudos nesse sentido, eles têm sido empreendidos ou na esteira dos estudos da comunicação, sobretudo no que diz respeito às mídias ou na dos meios de comunicação de massa, os *mass-media*, como indústria cultural, e seu impacto na escola, ou, ainda, no sentido do uso das TICs, isto é, das tecnologias da comunicação e informação como recursos possíveis para uso dos professores e incremento do trabalho escolar.

Do material ao nosso alcance, *Linguagens e tecnologias na educação* (PRETTO, 2000), por exemplo, pode ser tomado, aleatoriamente, como título ou texto paradigmático, pois, embora se trate apenas de um artigo acadêmico, resume, a nosso ver, as perspectivas e expectativas mais contemporâneas. Nele, o Prof. Néilson de Luca Pretto, da Universidade Federal da Bahia, analisa o surgimento das novas tecnologias da sala de aula a partir da *techné* grega, passando para as abordagens e possibilidades de usos mais recentes, inclusive mencionando o tocador de CD, a TV; os filmes, os chats, o correio eletrônico, os jogos virtuais. Em relação ao trabalho com imagens, há, sem dúvida, muitas pesquisas voltadas também para a publicidade e/ou propaganda, às quais não cabe aqui destacar.

Dispensando referir-me à infinidade de obras ou autores clássicos que tratam do cinema ou da imagem, ou de obras que tratam da relação cinema e literatura/ letra e imagem, os quais ou só indiretamente são cooptados pelos

pesquisadores da educação, ou concernem a uma outra dimensão de pesquisa, pertinência e interesse, dentre alguns livros que tratam de pesquisas nessa relação, dois dos mais populares parecem ser o *Como usar o cinema na sala de aula* (2006); e o breve porém primoroso livro *Cinema & Educação* (2002), escrita pela estudiosa de cinema Rosália Duarte²⁵. O primeiro é um livro-manual que traz indicações de filmes, “séries a serem trabalhadas” com os filmes indicados, resumos e sugestões facilitadas de trabalho para professores. Tem sido largamente divulgado no boca-a-boca e por vendedores representantes de editoras nas escolas. Quanto ao segundo, defendendo de forma emocionada e cativante uma “pedagogia do olhar”, reporta-se à história do cinema, discorre sobre a teoria e a estrutura da linguagem cinematográfica e elege o espectador como sujeito. Tratando do cinema na sala de aula, lembra também a prática do cineclubismo, durante o período militar, a qual constituiu um cenário de aprendizagem informal de cinema, troca de saberes e informações, e faz todo um apanhado de como se encontrava a pesquisa sobre cinema e educação, no momento do lançamento do livro, convocando, finalmente leitores e professores a fazer uso desse recurso na sua prática cotidiana de ensino e trabalho. O livro traz ainda muitas sugestões de sites de pesquisa. E ela, que começa por dizer que “ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filme (...) constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas [estudantes, etc] e contribui para distingui-las socialmente” (DUARTE, 2002, p. 14), conclui por dizer que “não é preciso recusar ao filme sua condição de arte (enquanto expressão de ideias e sentimentos) para entendê-lo como um produto cultural que reflete e veicula valores e crenças das sociedades em que está imerso” (idem, p. 106).

Uma das obras que melhor abordam o tema, agora ampliando o leque para a questão da mídia, é, sem dúvida *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade* (2005), resultado da dissertação de mestrado de Maria Isabel Orofino, publicado pelo *Instituto Paulo Freire* e pela Cortez, com prefácio de Rosa Maria Bueno Fischer, educadora e jornalista, e apresentação do educador Moacir Gadotti, ou seja: referências inquestionáveis pelo geral dos professores e professoras. Nesse livro, que resulta de complexa pesquisa, com

²⁵ Professora da PUC-Rio.

enfoque, por sua vez, no paradigma da complexidade e nas teorias das mediações, utilizando autores como Matín-Barbero e Guillermo Orozco para refletir sobre a mídia e suas audiências, a autora inicia por tratar do lugar da mídia na vida social, tratar das diversas linguagens manifestas hoje na mídia, como linguagens híbridas de texto, imagem e som, passa para o uso do vídeo em sala de aula como metodologia participativa, faz um esboço etnográfico da comunidade em que se insere a escola e, por fim, parte para uma oficina de mídia-educação crítica com estudantes. Seguindo a concepção da pedagogia participativa e libertadora de Paulo Freire, a autora, defende o uso de novas mídias na escola respaldados numa proposta política de defesa a uma “construção de visibilidade para a imaginação e criatividade das crianças e adolescentes a partir do espaço escolar como uma questão de direito à atualização e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem” (OROFINO, 2005, p. 29). Segundo ela, a proposta para a educação tecnológica que defende

vê na tecnologia não um fim em si mesmo, mas sim um poderoso meio para a ressignificação do mundo através da produção de conhecimento e para o investimento na autoria das crianças e adolescentes. Enfim, como um meio coadjuvante que contribua com uma pedagogia de ampliação de vozes, de construção de visibilidade, da esperança e do re-encantamento do espaço escolar. (OROFINO, 2005, p. 30)

A autora expõe também, brevemente, pesquisa realizada por José Manoel Morán (1993) sobre as diferentes propostas de estudos sobre mídia no Brasil desde os anos 1960, localizando, no início daqueles anos o projeto *Leitura Crítica dos Meios de Comunicação*, da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), como pioneira nesses estudos. Orofino (2005, p. 31) destaca três abordagens dos estudos educacionais sobre mídia que a influenciaram e às quais desejo referir-me como as três correntes mais fortes nesse campo:

1) *A pedagogia da linguagem total*, sugerida por Francisco Gutierrez e que já nos anos 70 propunha que a escola utilizasse diferentes linguagens em seu cotidiano; 2) *A educação para a mídia*, bastante difundida no Brasil por Maria Luíza Belloni (na literatura inglesa chama-se *media literacy* – alfabetização para a mídia) Há algumas diferenças, mas basicamente são perspectivas que propõem a leitura ideológica do textos midiáticos, bem como a análise de seus códigos de produção²⁶; 3) *A educomunicação*, que atualmente vem sendo desenvolvida no Brasil pelos professores Ismar de Oliveira Soares e Adílson Citelli (ECA/USP), e que propõe uma nova reflexão epistemológica sobre o campo com ênfase nos processos de produção midiática na escola. (Grifos da autora)

²⁶ A literatura da UNESCO, referida logo depois adota essa terminologia.

No que diz respeito à educomunicação, esta corrente de estudos se autodescreve campo de intervenção social que desenvolva interfaces entre comunicação e educação (inclusive com produção de objetos midiáticos e preparação de educandos para seu manejo), não apenas educando *para* a comunicação e *para* a leitura crítica da comunicação e de seus meios, mas também educando *pela* comunicação, de forma que esta “se torne o eixo vertebrador dos processos educativos” (SOARES apud COGO, 2001, p. 38) – percebendo-se aí uma supervalorização do fenômeno comunicacional-midiático. Esse processo de “intervenção social” dá-se, segundo Soares, referido por Cogo, a partir de quatro áreas concretas de intervenção social não excludentes nem únicas, mas aglutinantes de várias ações possíveis no espaço da relação. A primeira área é a **educação para a comunicação**, promotora de reflexões sobre a recepção de mensagens e a formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios: *Media Education* e *Media Literacy*, nos Estados Unidos, e *Leitura Crítica da Comunicação* no contexto brasileiro; a segunda área é a da **mediação tecnológica na educação**, abordando os usos das tecnologias da informação e da comunicação no contexto educativo; a terceira, é a **gestão da comunicação no espaço educativo**, voltada para a criação de “ecossistemas comunicacionais”: programas escolares formais e não formais de educação, emissoras de rádio e televisão educativas, editoras e centros produtores de materiais didáticos etc²⁷; a quarta área da educomunicação é, enfim, segundo eles, a da **reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação-educação** como fenômeno cultural emergente, correspondente às pesquisas no campo universitário e a estudos em torno da relação e das práticas educomunicativas, e abrindo perspectiva e legitimação desse novo campo.

O selo da UNESCO, via Editora Cortez e sob a batuta de Cecília Von Feilitzen e Ulla Carlsson, traz à discussão, por sua vez, em *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*(2002), uma reunião de textos e artigos de “pesquisadores, professores, profissionais de mídia e representantes de organizações voluntárias de diferentes partes do mundo que dedicaram sua criatividade e energia para o desenvolvimento da educação e participação na mídia”

²⁷ Gestão da comunicação no espaço educativo é conceito pelo qual “Soares designa a organização do ambiente e disponibilização dos recursos que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. A família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais” (COGO, 2001, p. 39).

(idem, p. 15). Vendo a educação para a mídia como uma exigência de nosso tempo, reconhece que, se essa educação não pode, “de acordo com os direitos da criança, protegê-las de certos conteúdos dos meios de comunicação coletiva, pode, no entanto, evitar exageros que possam comprometer ainda mais a crise moral de nosso tempo”.

Ao apresentar resultados de pesquisa que tentam dar conta de problemas relacionados à mídia, que tocam da Índia ao estado norte-americano do Texas, numa tentativa (bem própria das organizações internacionais e multilaterais tais como a UNESCO e a UNICEF) de sumarizar problemas globais, a obra acima referida acolhe o texto *A participação da criança na televisão brasileira*, de Beth Carmona, que foi diretora da TV Cultura de 1987-1998, responsável pela programação dirigida ao público infanto-juvenil, e por programas tais como o Castelo Rá-Tim-Bum e Mundo da Lua. Nesse texto, a autora trata de algumas das direções que tomaram a participação da criança na TV, mas também de como se encaminharam os programas televisivos para criança, sobretudo em relação ao trabalho desenvolvido pela TV Cultura no Brasil – desde a aquisição dos direitos de adaptação e transmissão de programas como *Vila Sésamo* para a América Latina, nos anos 1970, e a criação de séries como Rá-Tim-Bum, Castelo Rá-Tim-Bum e Confissões de Adolescente, entre os anos 1980 e 1990. A autora contrasta iniciativas educacionais como estas a programas que foram desenvolvidos no Brasil por emissoras de grande porte como a Rede Globo de Televisão, invariavelmente preocupadas mais com interesses comerciais do que com aspectos sociais ou educacionais, e em que as crianças, no palco ou no estúdio, eram usadas como elenco decorativo do cenário para cantarem, dançarem e baterem palmas, passando uma atmosfera extremamente feliz mas irreal, criando um falso senso de proximidade com os espectadores. Ela acrescenta:

Parece-me ser esse um modelo latino-americano, que pode ser encontrado na televisão da Costa Rica, República Dominicana, Argentina, Venezuela, México, e em muitos outros países que importaram do Brasil a lucrativa fórmula Xuxa²⁸ [...] uma variedade de atividade com as crianças como corridas, jogos de perguntas e adivinhações, e outros jogos um tanto tolos

²⁸ Xuxa Meneghel, Xuxa: recebeu o epíteto mitificador de “Rainha dos baixinhos” – ex-modelo, apresentadora loura do *Xou da Xuxa*, programa criado pela Rede Globo de Televisão, na década de 1980, e cujo formato se espalhou pela América Latina. “Durante os programas, ela costumava passar alguns desenhos animados comerciais, mas principalmente, anunciava diferentes produtos de consumo, como brinquedos, roupas, iogurte, doces, música e cosméticos” (CARMONA, 2002, p. 335).

era inserida entre os desenhos importados. Uma certa dose de erotismo foi acrescentada aos programas, como apresentadoras de minissaias com pernas perfeitas à mostra, e isso começou a atrair a atenção da mídia de uma forma exagerada e distorcida. Atualmente o fator predominante é o merchandising – seja para vender iogurte, chocolate, sandálias ou meias. (CARMONA, 2002, p. 331-332)

A autora parte então para uma defesa da TV Cultura como uma emissora que se preocupou, “audaciosamente” em investir pesado no segmento infantil, com objetivos sociais e educativos, refletindo sobre a importância da TV na vida social, sobre o número de horas gastas diante da televisão e sobre a carência educacional da população, o que levou aquele canal à escolha estratégica de fazer uma programação direcionada para os desafios jovens. O texto continua, apontando para algumas estatísticas consideráveis à época de sua produção:

Atualmente, mais de 85% dos lares brasileiros possuem pelo menos um aparelho de TV e estima-se que em cada um desses lares haja aproximadamente duas crianças. Mais de 32% da população está na faixa dos 0-14 anos.²⁹ No Brasil, a TV Cultura tem mostrado sua capacidade de atrair uma grande proporção dessa faixa etária, oferecendo programas de qualidade tanto para as crianças quanto para os adolescentes, programas que estão obtendo altos níveis de audiência, fato que foi rapidamente reconhecido pela televisão comercial. (CARMONA, 2002, p. 332-333)

Evidentemente, não é possível neste trabalho fazer alguma comparação crítica entre a TV Cultura e outros canais com programação para jovens, crianças e adolescentes, nem analisar os méritos, deméritos e impactos das programações oferecidas, o que exige outra pesquisa; não é possível, por outro lado, entrar nas mais profundas determinações e intenções do texto e da obra da UNESCO em geral, mas apenas introduzi-la como de importância considerável no contexto dos estudos midiáticos educacionais, ou melhor, como ela mesma designa, no contexto da educação para a mídia.

²⁹ Estatísticas fundamentais para se compreender a relação travada de parte dessa população com a TV estão nas pesquisas que o livro traz, encomendadas pela UNESCO, sob a supervisão do Prof. Dr. Jo Goebel, sobre o papel da violência na mídia e acesso e uso da mídia pelas crianças: mais de 5000 alunos de 12 anos de idade, vivendo em 23 países do mundo entre os quais o Brasil, entrevistados entre 1996 e 1997, revelam que ‘Em todos os países tomados em conjunto, as crianças de 12 anos passavam uma média de 3 horas diárias em frente da TV. Isso é, pelo menos, 50 por cento a mais do tempo passado com qualquer outra das atividades estudadas, incluindo lição de casa (2 horas), ajudar a família (cerca de 1 hora e meia), brincar fora (cerca de 1 hora e meia) [...], ficar com os amigos (cerca de 1 hora e meia), ler (cerca de 1 hora), ouvir rádio (cerca de 1 hora) [...], ouvir fitas ou CDs (cerca de 1 hora), e usar o computador (cerca de meia hora, nos casos em que item se aplica). Portanto, para as crianças de 12 anos de todo o mundo, ver TV é a atividade de lazer dominante.

Imagens e sons: a nova cultura oral, de Milton José de Almeida, publicado pela primeira vez em 1994, é outro livro fundamental no assunto, que aborda de forma direta a relação audiovisual (cinema, vídeo, televisão) e educação (mas não se atendo somente a essa abordagem), situando-a, desta vez, no contexto maior da sociedade contemporânea, dentro da perspectiva da emergência de uma nova oralidade nesta sociedade do final do século XX e início do século XXI. Necessária e coerentemente delimitando os novos termos dessa emergência da oralidade e das “imagens em movimento”, o autor vincula as relações culturais e a produção de linguagem do homem contemporâneo – inclusive em termos da formação de uma “inteligibilidade” relacionada aos sons e às imagens – a um passado das formas de linguagem e das relações culturais, quando o homem ainda não se apropriara das ferramentas da escrita, nem de sua influencia na própria maneira de ver e dizer o mundo, e quando sua expressão ainda é povoada de imagens. Dedicando as discussões de um capítulo à educação nesse e para esse contexto (“A educação na atual cultura de som e imagem – a nova oralidade”), e, afirmando que “o cinema e a televisão têm sua origem na fala, na oralidade, na corporalidade da voz e do corpo, da natureza, da imagem e do mundo” (ALMEIDA, 2002, p. 26), chega àquela que se constitui numa das mais importantes problemáticas da educação hoje, isto é um agravamento das condições do ensino e da aprendizagem em meio às complexidades que se desenham na(s) linguagem(ens), exigindo novas posturas, novos engajamentos, novas práticas, nova ciência; ou seja:

ver como fica a educação numa sociedade que transita pela palavra escrita, a oralidade, as imagens-sons, [numa] sociedade em que as pessoas se distribuem aleatória e confusamente entre alfabetizados de tradicional cultura escrita, hábeis em lidar com signos abstratos, invisíveis e até indizíveis, como os poetas e pessoas de cultura média, alfabetizadas ou semi, ou analfabetas de tradicional cultura oral [...]. Pessoas, milhares, transportadas dramaticamente do universo oral familiar, às vezes rural, anti-moderno, para o universo oral dos *mass media*, permeáveis à verdade vista-ouvida, que necessitam e se utilizam de exemplos analógicos do senso comum.” (ALMEIDA, 2002, p. 16-17)

Observemos, contudo, que Almeida funde (ou confunde) aquilo que pertence à cultura da tradição oral (epopeias orais, rapsódias, fórmulas mágicas, narrativas míticas e lendárias, anedotas, contos, ditos e provérbios, parlendas e cirandas, etc, e que tem na memória dos povos um papel fundamental), com a fala pragmática cotidiana, aquilo que Belintane (REVISTA MENTE&CÉREBRO, n. 3;6,

s/d), chama de modelo pragmático da interação cotidiana, ao qual pertencem a conversa, as enunciações diárias, a fofoca, etc., e que parecem realmente ser os gêneros de base da televisão. Há que se fazer diferença, então sobre que universo de “oralidade” a televisão apreende – mesmo quando se fala em “segunda oralidade” –, sob que formas, em que circunstâncias, gêneros ou programas. Ou, ainda, se e de que modo as duas formas conjugam-se, transmudam-se ou podem se conjugar e transformar.

Embora suas pesquisas não estejam exatamente direcionados para a questão da imagem ou mesmo dos TICs, mas para os suportes da linguagem e as subjetividades leitoras, e similarmente voltando-se para a oralidade, mas àquela oralidade primeva, primordial, flagrada, entretanto ainda hoje em certos meios que a conservam, mesclam, reelaboram, continuam, um trabalho inovador e consistente relacionado à questão dos meios imagéticos tem sido também o realizado por Belintane. Para ele, o imaginário que era preparado em quase todas as culturas do mundo por aedos, rapsodos, bardos (caso da Grécia, por exemplo, com Homero) e trovadores; pelos idosos, por pedagogos, negociantes e guerreiros para o ingresso do jovem na vida adulta – rituais de passagem presentes até mesmo em grupos como dos caipiras e sertanejos brasileiros – ; pelas narrativas míticas, epopeias, pela literatura e pelo cinema; enfim, essas “possibilidades de delírios consentidos (ou sem sentido) que os adultos armam em nome da civilização ou contra ela” (BELINTANE, n. 03, 2009, p. 64) chegaram, enfim aos “mundos virtuais” proporcionados pela Internet, mas aí, porém, manifestos em geral num imaginário empobrecido, simplificado, que se faz a serviço do capital, dos dólares reais nos bolsos dos neoliberais – na sua síntese: alegorias ingênuas que tendem a igualar adolescência e consumo. E faz um alerta:

A adolescência, diante das redes e suportes eletrônicos atuais, tem de ser robustecida por muitos outros estudos. Confiar no potencial educativo do ciberespaço é eternizar a ingenuidade e equacionar adolescência e consumo. Se o ensino ceder demais às tentações do fácil-fóssil proposto pelo neoliberalismo virtual, teremos como resultado uma espécie de perpetuação da adolescência – talvez a imagem final seja a de um adolescente envelhecido, consumindo sabe-se lá o que diante de seu belo avatar que, com seus poderosos lindens\$, enfrenta Polifemo com a mesma astúcia do imortal Odisseu. (BELINTANE, n. 03, 2009, p. 71)

Alerta esse que convida a refletir também sobre a imagem disposta/disponibilizada nos meios audiovisuais e sua relação com a cultura da qual

emerge, com a memória que mobiliza, com os valores, ideologias e mitologias em que foi forjada, engendrada, construída. Se há, por exemplo, audiovisuais primorosos, entre filmes, curtas e animações que exploram um rico imaginário universal, não é difícil encontrar aqueles forjados para vender uma infinidade de produtos comerciais, ou que estão, no fundo somente a serviço de propaganda de poderosas redes comerciais, e cujo imaginário proporcionado é tão rico quanto uma boneca de cem dólares ou as vitaminas de um hambúrguer.

No caminho da relação entre cinema, imaginário e educação, *“Perto de um final feliz”: o cultivo da alma pelas imagens do cinema* (REVISTA EDUCAÇÃO, 2008, p. 58-67), preciso e cativante artigo da Profa. Eliana Athié, aponta para as possibilidades de educação da alma através da imagem cinematográfica. Redimindo o cinema da visão comum que o concebe como “destruidor da imaginação e do imaginário”, uma vez que [aparentemente] já traz “imagens prontas” e sentidos dados, ela vem nos trazer um texto que fala das subjetividades construídas a partir do visto e do vivido na experiência fílmica. Convocando o Gilbert Durand de *A Imaginação Simbólica* (...) o James Hillman de *Imaginação é Realidade* (...) e o Edgar Morin de *A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o pensamento* (...) ela reúne pressupostos sobre as dependências da consciência das imagens da fantasia, da subjetividade e da imaginação, estas sempre aliciadas ou propiciadas pela literatura, pela poesia, pelo cinema, e denunciando, então, depois de discorrer sobre essa relação e as problemáticas constituídas no espaço da educação, nos termos de uma “educação para a alma”, a desvalorização paulatina que vai sofrendo a imaginação e o trabalho com imagens ao longo do percurso escolar, até à quase completa desapareição:

Quando abre espaço às imagens, a escola o faz durante os anos da Educação Infantil, [...] Mais raramente sob os auspícios de um professor-encantador, as imagens persistem, porém de maneira quase secreta, nos rituais de contação de histórias, no faz-de-conta das rodas de brincadeira, nas experiências livres com o teatro e a música [...]. Com o passar do tempo, no entanto, a imagem cede lugar ao conceito e a analogia à lógica, a simultaneidade reduz-se à linearidade do discurso verbal, o apelo à oralidade acomoda-se ao texto escrito. Enfim, o mistério que pulsa, por exemplo, no texto literário, vai sendo pouco a pouco condicionado pelos anteparos das disciplinas e esterilizados pelos procedimentos de “análise e interpretação” a que se referia Morin, até ser destroçado pelos resumos de clássicos para o vestibular, essas cascas ocas de onde a energia do autor e de seu estilo se ausentaram de todo. (ATHIÉ, 2008, p. 65)

Vê, portanto, o trabalho com imagens como porta aberta para que a educação escolar proporcione a negociação dos sujeitos com os discursos pragmáticos e/ou logo-científicos de sua vivência, envolva-se nas projeções de imagens sobre a interioridade e possibilite não só o cultivo da arte, ou da vida enquanto arte, mas também e sobretudo da alma humana.

Numa outra perspectiva, agora a propósito da disciplina de currículo no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, é importante citar o uso de *A Cultura da Mídia* (2001), do estudioso de cinema, TV e mídia em geral Douglas Kellner, o uso ou o trabalho com a obra nesse espaço da disciplina já indica certa sugestão ou incentivo em direção ao trabalho com a imagem/filmes nas articulações entre cultura e currículo na escola, apesar de que o enfoque foi, no momento explorado, restrito realmente ao primeiro capítulo da obra, o qual trata de abordagens aos estudos culturais como possibilidade de abertura proporcionada pelo currículo para a interdisciplinaridade através da cultura.

Depois dessas breves considerações de alguns trabalhos e voltando o olhar para os sujeitos da educação, é inegável que estes, em última instância, constituem grupos que são instituídos fundamentalmente como educadores e educandos, cada um com seu estatuto próprio, suas peculiaridades e idiossincrasias, cujas narrativas e expectativas conduzem a, e constituem-se em, imaginários e visões de mundo diferentes, por vezes divergentes. O que cada um espera? Como vê o outro? Como vê a si mesmo? Que *imago mundi*³⁰ constroem? Onde confluem ou refluem?... É, pois, no território da educação que ambos irão se encontrar e *co-ordenar* projetos, falas, processos, percursos, objetivos. Mas como fazer isso, como trabalhar; como, sequer, travar um diálogo entre representações, desejos, sonhos e ansiedades, as quais muitas vezes, fraturadas em si mesmas, já nem se tocam, instituem-se em universos desconjuntados, heterotópicos ou intersticialmente justapostos? No caso, por exemplo, da linguagem audiovisual/cinematográfica: que tipos de produção são priorizados pelos

³⁰ *Imago mundi*, ou imagem do mundo – imagem arquetípica (intermediária entre os esquemas subjetivos e as imagens fornecidas pelo ambiente perceptivo, cultural e biossocial) simbolizante do mundo e da vida em suas ambivalências, irredutibilidades e mistérios, que sintetizam opostos numa unidade, numa integralidade. Ou, ainda, em outros termos, “imagem matricial”, “símbolo primário” da psique e da tradição cultural e religiosa da humanidade, dotada de pregnância simbólica, e que *parece escapar a todo processo de fixação linguística*. Algumas de suas representações: a Árvore Cósmica (*Axis Mundi*), a Roda, a Mandala (símbolo onírico do processo de individuação, conforme Jung), o Uroboros/Ouroboros etc. (Cf. ELIADE, 1996, p. 34-37 ; ARAUJO e WUNENBURGER, 2006, p. 36; DURAND, 2008, p. 236-237). Essa relação entre imagem visual e *imago mundi* será mais bem explorada no decorrer do trabalho.

professores, e que tipos de produções fazem parte da vivência dos alunos? O sentimento ou a identificação que tenho com uma obra será a mesma de jovens estudantes, adolescentes ou jovens completamente diferentes de mim no tempo e no espaço?

Tais questionamentos vêm ao encontro da evidência de que as ciências do simbólico e do imaginário devem também, por sua vez, “descer” do carro solar da universidade e enfrentar o cotidiano da escola, tentando levantar questões e refletir sobre os problemas mais prementes, ou os mais dissimulados e sutis, com uma linguagem audível e compreensível, investigando sobretudo o imaginário e as representações simbólicas que envolvem as relações interpessoais e de ensino-aprendizagem. Nessas condições, vê-se que não é possível – e nem se trata de – permanecer numa abordagem puramente icono-semiológica, de um lado, ou puramente semântico-simbólica, de outro. Apresenta-se como necessário, ao contrário, levar em conta as implicações, as mediações efetuadas no próprio território da linguagem, a qual, se num aspecto se codifica como pictograma, estrutura, signo ideológico, jogo, discurso, produção, indústria cultural, prática, vontade de verdade etc, como têm preconizado a linguística, a pragmática e a semiótica, a teoria da comunicação, sob a batuta de pensadores os mais diversos, noutro aspecto também abre fraturas e estende pontes insuspeitas entre o silêncio e a emoção, o consciente e a inconsciência, o sonho e a sociedade, o pai e o totem, o sujeito, o espelho e a cisão, a imaginação fervilhante organização do imaginário – ambígua, indócil, regressiva, impulsiva.

Aqui tenta achar lugar este trabalho, no território das mediações *possíveis* – entre sujeitos e linguagens; entre o logos e o mito; razão, imaginação e imaginário, todavia dentro da proposta do que o objetivo do estudo e o documento (a microssérie) suscitam ou requerem.

1.1 Contrato de busca: meus objetivos

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar

(Antonio Machado.
Campos de Castillo, 1912
– grifos nossos)

Se a instauração do problema demanda o objeto de investigação, a partida para a constituição desse objeto só pode se dar numa dimensão de busca, de ser-no-mundo, o que significa dizer que objeto é percebido e estabelecido no discurso, segundo um inevitável ponto de vista, como possibilidade a ser alcançada numa teia de relações e implicações, segundo a dialética do que se mostra e do que nos escapa, e que só é alcançada no caminho do “ser-no-mundo”, marcado pela presença do “homem ao-mundo” e “homem no-mundo” (REZENDE, 1990, p. 36), enquanto o trilhamos e o inquirimos em sua tentacular complexidade, como o traduziu, metaforicamente, o poeta: “Al andar se hace el camino”, sendo que o mesmo caminheiro, já deverá tê-lo visualizado, no sentido de tomar consciência de, desejado-o, e por fim se esforçado, engajando-se teórica e experientialmente para chegar até o objeto em sua facticidade.

No caso da dissertação, essa busca só pode se dar por meio de (e na direção dos) objetivos a serem alcançados, num amadurecer e enriquecer experiential. Estabeleço assim os meus, e só a partir deles, podem ser pensados os meios e modos de alcançá-los. O objetivo primeiro deste trabalho será, então, o de *discutir de que modo podem ser estabelecidas relações de significação, mediação e apropriação entre imagem e educação, ficção e realidade do sujeito, com a narrativa de ficção audiovisual (NFA), tomando como ponto de partida a microssérie HDM*, levando em conta os sujeitos envolvidos e o fato de que essas relações podem se

efetivar no espaço da escola, mas não estão circunscritos a ele, senão como um uso planejado.

O termo narrativa de ficção audiovisual (NFA) está sendo utilizado, em acordo com Balogh (2005); Paiva (2007) e Orofino (2005), como designação das narrativas imagéticas ficcionais tanto da televisão quanto do cinema, o texto fílmico e o texto televisual³¹: filmes, animações, microsséries, minisséries, novelas, constituídos como “textos culturais” ou simplesmente *textum*.

É necessário primeiro, nos limites deste trabalho, evidentemente, levar em conta que existem diferenças incomensuráveis, nesse processo de significação, entre um enunciado linguístico e um enunciado audiovisual, por exemplo, o qual é muito mais complexo, já que, é na verdade uma simbiose verbi-sonoro-visual.

Certa generalização se fez necessária, porque entendo que esse tipo de *textum* parte do mesmo pressuposto e da mesma constituição: a estrutura elementar da narrativa, contada por meio de imagens em movimento combinadas ao áudio, mudando especificidades, formas de apresentação e meios de exibição ou veiculação, mas podendo, algumas delas, como o filme e a animação, ser veiculadas em ambos os meios, cinema e televisão. Esta aproveita a narrativa fílmica e as experiências de linguagem do cinema, enquanto este se serve de narrativas condensadas, adaptadas ou sincréticas, numa intensa transmutação³² de produções e produtos. Além do mais, em termos de suporte material, com exceção da novela, as demais NFA podem ser comercializadas em DVD e assistidas num ambiente doméstico, familiar ou escolar – caso específico do que é tratado neste trabalho.

Sob esse olhar, parece ser possível falar de uma narrativa *audiovisual* em imagens, quer seja do cinema quer seja da TV, quer seja do cinema veiculado na TV, ou no aparelho de DVD, em casa, na escola ou ao ar-livre, guardando as devidas proporções e especificidades, como é possível falar da narrativa *escrita* em geral, a partir de seus elementos estruturais, tanto dos textos da literatura, quanto dos textos da história ou dos jornais diários, guardando as devidas proporções e especificidades. É possível também falar de uma narrativa *verbal* – com palavras - em contraste com a audiovisual.

³¹ BALOGH, 2005, p. 54-57.

³² Idem.

Isso não conduz a um desrespeito formal. Evidentemente, mudando os meios, mudam-se as relações e a recepção. É preciso deixar claro que, embora reste um substrato tipológico irreduzível, diferenças marcantes entre a narrativa audiovisual cinematográfica e a audiovisual podem ser facilmente encontradas, e essas diferenças não são gratuitas, elas exigem um tratamento específico. No entanto, exigindo também uma pesquisa específica, serão aqui postas entre parênteses. Cabe, no entanto, reportar que:

Há todo um veio da crítica que se detém nas diferenças entre o cinema e a TV (...). Apontam-se diferenças tecnológicas, dado que o cinema é uma imagem fotográfica e a TV é eletrônica; diferenças de percepção e atitudes de recepção, posto que no cinema a fruição se faz em ambiente escuro e próprio à concentração da atenção, enquanto que a da TV se faz em ambiente doméstico, com luz e amplas possibilidades de dispersão da atenção. A tela do cinema é grande, e implica uma relação de distância e fascínio, enquanto a da TV é pequena e implica uma relação próxima, de familiaridade. A TV está muito mais adstrita a um quadro contextual de programação e previsão do gênero que o cinema, e assim por diante. Além desses fatores mencionados, a imagem televisual sempre foi vista como algo de menor qualidade que o cinema. (...) Alguns dos elementos citados tornam problemática a inclusão da TV na rubrica “arte”. Existem ainda dois outros: a “comercialidade” explícita [deste] veículo e a “serialidade”. (BALOGH, 2005, p. 45)

Ao falar das relações de significação e recepção, essas diferenças serão levadas em conta.

Em relação aos conceitos tanto de apropriação quanto de mediação, mencionados nos objetivos, os quais permitem, neste trabalho, lançar possibilidades de consideração e objetivação que extrapolam as irregularidades de documentos específicos e idiossincráticos, como é o caso da microssérie estudada, são referenciados na hermenêutica [compreensiva] de Paul Ricoeur (2008, p. 68): “A apropriação possui por *vis-à-vis* aquilo que Gadamer³³ chama de ‘a coisa do texto’ e que chamo de ‘o mundo da obra’. Aquilo de que finalmente me aproprio é uma proposição de mundo”. Quanto à mediação, toma por base as possibilidades abertas pela linguagem, que engendra o “evento” discursivo³⁴ e se materializa no texto (consideração, neste trabalho, estendida ao *textum*), bem como a compreensão do mundo por via da qual texto e linguagem promovem, “a relação, nela, do noema com

³³ Hans Georg Gadamer (1900 - 2002), autor de *Wahrheit und Methode/Verdade e Método* (1960).

³⁴ O discurso se caracteriza, para Ricoeur (2008, p. 53) como “a dialética do evento e da significação”, traço que será discutido posteriormente.

a noese³⁵, como diz: “O texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos” (RICOEUR, 2008, p. 67). Mediação e apropriação andam paripasso e marcam a dialética entre a objetivação e a “entrada em cena da subjetividade do leitor”:

A apropriação está dialeticamente ligada à objetivação típica da obra. Ela passa por todas as objetivações estruturais do texto. *Na medida mesma em que não responde ao autor, responde ao sentido.* Talvez seja nesse nível que a mediação operada pelo texto deixa-se compreender melhor. Contrariamente à tradição do cogito e à pretensão do sujeito de conhecer-se a si mesmo por intuição imediata, devemos dizer que só nos compreendemos pelo grande atalho dos sinais da humanidade depositados nas obras de cultura. (RICOEUR, 2008, p. 67-68 – *grifos meus*)

O texto, por outro lado, segundo o autor, também se coloca acima das antinomias encontradas por Gadamer entre a pertença e distanciamento alienante em relação ao objeto de estudo, isto é, a densidade ontológica da realidade estudada e a atitude metodológica da objetividade científica, e “revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância”(idem, p. 52).

É ainda a partir dessa noção de mediação que pode ser introduzida a noção e o arcabouço das relações simbólicas no material tratado, uma vez que símbolo se constitui como um *medium* por excelência de compreensão do ser, da existência, da imaginação, das ações e das relações humanas, conforme explica Japiassu (2008, p. 9 [introdução a Ricoeur] – *grifo do autor*): “Para Ricoeur, é o símbolo que exprime nossa experiência fundamental e nossa situação no ser. O ser se dá ao homem mediante as sequências simbólicas, de tal forma que toda visão do ser, toda existência como relação ao ser, já é uma *hermenêutica*”. Isto por que o símbolo – sintetizando Dubois (2005) –, podendo ser entendido como um elo complexo e polissêmico entre o indivíduo, suas injunções e afetividades³⁶, e a larga

³⁵ *Noese* e *noema*: Na terminologia de Husserl, **noema** é o aspecto *objetivo* da vivência, o objeto considerado como reflexão em seus diversos modos de ser dado – o percebido, o recordado, o imaginado. O noema é distinto do próprio objeto, que é a coisa; por exemplo, o objeto da percepção da árvore é a árvore, mas o noema dessa percepção é o complexo dos predicados e dos modos de ser dados pela experiência. Adj. correspondente : *noemático* . Quanto à **noese**, é o “aspecto subjetivo da vivência, contituído por todos os atos de compreensão que visam a apreender o objeto, tais como perceber, lembrar, imaginar etc. Adj. correspondente: noético. (ABBAGNANO, 2008, p. 834). Ricoeur, que tem raízes na fenomenologia de Husserl, conserva os mesmos sentidos.

³⁶ « Que l'on peut interpréter comme la stimulation d'un refoulé (théorie freudienne) ou comme l'activation d'un archétype (théorie junguienne) » (DUBOIS, 2005, 333). (Que se pode interpretar como o estímulo de uma repressão (teoria freudiana) ou como a ativação de um arquétipo (teoria junguiana). O termo latino *symbolus* designava uma recolha de artigos de fé, artigos do credo

extensão cultural de que faz parte, concretizando seus sentidos (o simbolizado) por meio de uma base material³⁷ (o simbolizante), só permanece símbolo enquanto constituído no interior de uma rede comum de interpretação, como “índice indetentário” (DUBOIS, 2005, p. 331). Podemos, portanto, inferir daí que ele também participa do *evento* do discurso (ou do discurso como evento)³⁸.

Recorro aqui à ideia de significar como trazer uma vivência e uma experiência à linguagem e, inversamente, inseparavelmente, com todas as implicações sociais, políticas e ontológicas, trazer a linguagem à experiência e à vivência, conforme essa linguagem se apresenta – isto é, não apenas no discurso verbal, mas em qualquer forma de discurso –, de forma que seja possível uma co-implicação significativa entre sujeito e mundo, ou vice-versa, não separados ou desprovidos de subjetividade, intersubjetividades, temporalidade e circunstancialidade, como atesta Merleau-Ponty (1999, p. 134): “os corpos pertencem à ordem das coisas, assim como o mundo é a carne universal”, ou, como antes disso já dissera, desfazendo a ideia de uma oposição ou antagonismo entre objetividade e subjetividade: “‘objetivo’ e ‘subjetivo’ são reconhecidos como duas ordens construídas apressadamente no interior de uma experiência total cujo contexto seria preciso restaurar com toda clareza” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 30).

Esta significação, ou “noema do dizer” (RICOEUR, 2008, p. 57), que deve partir desde pulsões mais subjetivas aos aspectos sociais e pragmáticos, da composição estrutural e semiológica à sua abrangência num sentido (numa orientação discursiva mergulhada em determinada realidade), de um “tornar-se” a um “ser” no aqui e no agora, não pode, pelo seu próprio caráter inerentemente humano, ser pensada separadamente daqueles aspectos das sensações, das emoções e dos fios da memória, que emergem dos encontros (convergentes ou conflituosos) entre o sujeito e a imagem, sujeito e obra. Nessa significação deve

católico, por extensão, “signo de reconhecimento”, de identidade, ligado a aspectos religiosos. No grego, onde a palavra tem origem, *symbolos* designava um objeto material que, partido como compromisso ou aliança entre indivíduos, servia como sinal de reconhecimento. O procedimento era utilizado para contituição de uma rede de hospitalidade: o hóspede se apresentava com a parte quebrada, o que permitia ser reconhecido. De suas origens, o símbolo guarda a ideia também dessa/da fratura: não se pode compreender o símbolo se não como recompondo elementos faltantes (Cf. DUBOIS, 2005, p. 331).

³⁷ Este “simbolizante”, conforme Dubois (2005) pode concretizar-se como uma imagem enigmática ou toda uma sequência narrativa, superposição de elementos icônicos, acústicos e discursivos.

³⁸ Ricoeur (1994, p. 92), observa que “antes de ser texto, a mediação simbólica tem uma textura. Compreender um rito é situá-lo num ritual, este num culto e, pouco a pouco, no conjunto das convenções, das crenças e das instituições que formam a trama simbólica da cultura”.

emergir ainda o que não se enquadra nem tem que enquadrar-se nas categorias da racionalidade, o que surge no domínio do emotivo, do delirante³⁹, da alma e do mistério – as evitadas palavras “alma” e “mistério”, as quais, contudo, emergem, sempre que se abrem as portas do paradigma de uma razão simbólica, conforme lembra Eliana Atihé (2008) e mesmo Bachelard (1978, p. 185-186): “a palavra alma é uma palavra imortal. Em alguns poemas, indelével. É uma palavra de emanção (*soufle*)(...) O registro poético que corresponde à alma deve, pois, ficar em aberto para as nossas indagações fenomenológicas”. A concepção de Gilbert Durand (2002) sobre um imaginário mítico-simbólico que se configura numa reciprocidade entre pulsões individuais e sociais, os quais implicam num trajeto antropológico (DURAND, 2002, p. 41) aparece aqui como linguagem fundamental para a significação e o sentido do latente e do indizível.

O processo de significação parte do mesmo princípio de compreensão, um “abarcamento”, isso atestando Ricoeur, quando, tratando da relação entre a linguagem e a condição ontológica do ser-no-mundo, diz que, “porque estamos no mundo, porque somos afetados por situações e porque nos orientamos mediante a compreensão em tais situações, temos algo a dizer, temos a experiência para trazer à linguagem” (RICOEUR, 1976, p. 32). Nesse sentido, ainda, é que se pode falar de significação e interpretação de elementos não lógicos, radicados em áreas opacas e pré-verbais de nossa experiência, através de uma hermenêutica simbólica.

Tais significações, que mobilizam questões e problematizações semânticas, devem ser encaminhadas à encarnação de um sentido e de um discurso, ou sentido de discurso da dimensão educacional e a discute como fenômeno que é, ao mesmo tempo, social e ontológico, humano e existencial. Deste modo, o sentido na e da educação é um sentido “tópico”, no dizer de Rezende (1992), que se amplifica e busca sua utopia na plenitude do humano, sendo este mesmo *inacabado*, sempre em busca de mais sentido, construindo, intuindo, descobrindo, relacionando, e integrando outros sentidos – quando se concebe que o princípio que servirá a quem descreve é o mesmo que serve a quem interpreta, mesmo este não sendo o filósofo, mas um simples colegial: “há sentido, há sentidos, há mais sentido do que podemos dizer”, conforme explica Rezende (1992, p. 28), e como reitera: “o sentido pleno é aquele que nunca encontramos e ao qual, no

³⁹ “Discurso interdito”, conforme apontado por Michel Foucault (2009).

entanto, nunca podemos renunciar. O senso do sentido que falta, do mais sentido que ainda há, é que dinamiza toda a nossa procura e relativiza todas as nossas descobertas” (REZENDE, 1992, p. 28, grifo nosso).

Significâncias e simbolizações estabelecidas pelos alunos com e “para com” as produções enquanto representações simbólico-ideológicas deverão, pois, se constituir como o centro da discussão, pelo fato de ser esse, justamente um ponto de confluência entre as obras, as vivências e experiências com imagens e produções audiovisuais diversas e o intento educativo do professor desembocados e tramados na busca do investigador, isto é, uma mediação dinâmica e cursiva que atravessa e para onde confluem discursos e imaginários dos sujeitos envolvidos.

Tais instâncias permitem traçar pelo menos quatro grandes desdobramentos fundamentais a uma inquirição mais completa do problema investigado sem, no entanto, perdê-lo num enredamento dispersivo, bem como ao aclaramento de implicações e inter-relações pouco perceptíveis. Assim, no rastro de uma inalcançável mas sempre desejada completude, circunstanciada nos limites do próprio caráter da pesquisa. Percebo a necessidade de:

a) Analisar a microssérie *HDM* em suas temáticas e processos construtivos, examinando seu lugar de consumo midiático, e como são apresentados nela os percursos e desdobramentos constitutivos de sujeitos de ação, de relações, de imaginação e cultura, uma vez que a obra não só serviu como mote e “provocação”⁴⁰ da discussão com alunos, mas porque é ela mesma o objeto documental, isto é, a obra que responde à busca de sentido e compreensão do fenômeno de apropriação;

b) Examinar os modos como a escola em foco concebe a linguagem imagética que permeia a sociedade contemporânea e tem trabalhado com ela, particularmente em relação às produções audiovisuais em sua linguagem dinâmica narrativa, ficcional ou não. Deriva daí a demanda de uma descrição inicial da situação do contexto escolar, em nosso caso direcionando para o contexto específico de uma escola em São Luís do Maranhão, que será designada como **C. E. Renascer**; e de uma discussão das concepções e respostas dos alunos sobre uso do audiovisual na escola, nos termos de um “pôr em relação” suas concepções, de modo que revelem confluências e/ou conflitos. Neste ponto, cabe discutir a

⁴⁰ O termo “provocação” tem aqui aquela conotação fenomenológica que permite ao provocado recusar a provocação (REZENDE, 1990, p. 25), que achei muito pertinente à proposta de trabalho.

receptividade dos alunos em relação à obra em questão e o interesse por produções que ultrapassem os paradigmas midiáticos e de entretenimentos comuns, bem como possíveis convergências ou conflitos de expectativas e interesses em relação a obras apresentadas ou sugeridas por professores;

c) Finalmente, questionar como o aluno lida com as significações das produções de ficção audiovisuais, o que e até onde efetivamente interpreta seu velamento ou desvelamento de sentido representacional, simbólico e ideológico, e como se percebe enquanto sujeito de consciência e ação imerso nessa encruzilhada de narrativas, imaginários, memória e sentidos – isto é: como se apropria destes e se compreende diante destes.

Depreende-se, então, desses pontos basilares o estabelecimento de um percurso investigativo que parte da situação contextual, socio-histórico-cultural, para a situação compreensiva das inflexões subjetivas ou em que se interpõe uma subjetividade, a começar das vivências e experiências da escola com a arte audiovisual e seu uso efetivo, encaminhando as questões sobre a disponibilidade e disponibilização de meios que possibilitem o trabalho com esse tipo de material por parte da escola em geral.

1.1 Percurso metodológico – da análise à compreensão

Como falar de uma compreensão de si, do outro e da realidade intermediado por aspectos complexos produto da imaginação e do fazer estético humano, ou mesmo poder concordar que uma obra com sua estrutura formal, sua linguagem e articulação do onírico e fantasioso possa nos *educar* num percurso que está, pelo menos num primeiro contato, incomensuralmente distante de nossa experiência diária, real, biológica, prática? Como construir um percurso que, partindo da compreensão da formação cultural, e da rede de valores impregnados nas formas, fórmulas, expressões e relações tramadas pelos sujeitos, na linguagem, sobretudo, possa chegar à abertura das fraturas e das (de)formações da imaginação – pela *ação imaginante*⁴¹ – que se permitam verter numa dialética entre subjetivação e objetivação?

Essa é a reflexão de base para traçar um caminho viável – de etapas e busca de aprofundamento de sentidos e interpretação, que leva a um percurso metodológico descritivo-analítico cujo roteiro analítico-interpretativo se configure de modo a unir uma análise documental com a recorrência à discussão e à visão de alunos específicos em sua complexa relação existencial com o mundo-da-vida⁴². Os alunos, por sua vez, constituídos como sujeitos em formação, situados, contingenciados, inacabados, dando sentido a seu próprio percurso no mundo-da-vida, apontando para outros sujeitos, ali ou alhures, no contexto da escola pública – maranhense, brasileira – e sendo também levadas a fazerem interrogações sobre si

⁴¹ Isto é, antes de tudo, a deformação das imagens, segundo Bachelard: “[A imaginação] é antes a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há *ação imaginante*”. (BACHELARD, 2001, p. 1)

⁴² O mundo-da-vida: o mundo em que vivemos (o mundo vivido) e em que diretamente percebemos, conforme o percebemos em sua condição relacional de subjetividades e inter-subjetividades, onde árvore é percebido como árvore, mesa como mesa, e no qual se fundam os conhecimentos da ciência. “As ciências”, diz a fenomenologia, “tem suas origens no mundo vivido, elas submetem esse mundo vivido a um novo método, objetivamente [transformando a experiência que temos diretamente das coisas do mundo], e ampliam o conhecimento que temos do mundo em que vivemos. Elas proveem uma maior precisão em nosso trato com as coisas [...] Essas ciências estão aninhadas no mundo-da-vida.” (SOKOLOWSKI, 2004, p. 158-159). O que não anula, como se vê, o estranhamento nem a objetivação. Em relação à própria reflexão [fenomenológica na discussão do *cogito* cartesiano], diz M. Merleau-Ponty (1999, p. 10): a reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais [*in-tensionais*] que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal(...) E justamente para ver o mundo e apreendê-lo como paradoxo, é preciso romper nossa familiaridade com ele.

mesmas diante da imagem em movimento/dos movimentos na imagem, as janelas da obra, enfim. Eles que trazem à fala educadores específicos com sua responsabilidade de mediar uma formação – inseridos, portanto, no contexto geral da educação – utilizando, entre muitos recursos, as narrativas audiovisuais, dentre as quais elegi a microssérie mediadora da discussão.

Abre-se aqui a possibilidade de um estudo da imagética, de seu lugar não somente estético, mas sobretudo cultural, neste caso, não só como narrativa, mas na condição de **narrativa em imagem**, cujo aspecto enfocado aponta para o resgate do lugar de uma condição narrativa: memória da narrativa e da condição da narrativa veiculada nos seus diversos meios. Estabeleço assim uma relação entre o audiovisual estudado e a narrativa, dado que esse audiovisual pensado e especificamente abordado põe em cena a imaginação narrativa. Em suma trata-se de uma imagem em movimento colada no contar, que fala de personagens em sujeitos em percurso. De outro lado, constituindo uma abertura para a pregnância e a emergência do imagético e do simbólico que encaminham a imersão dos sujeitos em percurso num imaginário profundo, arquetipal. Tais dimensões discursivas exigem que se estabeleça uma “fresta”, uma passagem de uma condição a outra, naquele sentido do que o que, por si só, requer que se pontue e aclare o movimento mesmo dessa relação. Esse percurso metodológico de análise e discussão dos pontos basilares do trabalho que não determinará uma organização linear das matérias nem tampouco dos materiais, pois é minha pretensão que haja certa liberdade de antecipação, cruzamento ou recorrência sempre que convier, que permitam olhar a distância a percorrer ou a ser percorrida, sem que deixem, no entanto de se imbricarem no passo a passo e no ritmo do texto.

Para tal empresa, nessa negociação de forças, para falar tanto da condição de narrativa em imagem, quanto das relações que os sujeitos pesquisados estabelecem com essa condição, tomo por base a relação que o audiovisual representativo da pesquisa e os próprios sujeitos envolvidos mantêm com a narrativa, com a narratividade e suas formas manifestadas na memória e na cultura, no tempo e no espaço. Utilizo-me, então, de teóricos de perspectiva fenomenológica e ensaístas como Paul Zumthor (estudioso de Merleau-Ponty), através de cujos pressupostos tento dialogar com outros teóricos que se permitam conciliáveis dentro de uma discussão sobre os caminhos da narrativa e da narratividade em termos do

trânsito de suas formas, motivos⁴³, temas e discursos, até sua desembocadura na imagem – e configurações desta –, e das mais singulares “ritualizações da linguagem” (ZUMTHOR, 2000), todavia buscando como fim o graal das experiências do sentido e da significação.

Numa outra instância desse percurso das apresentações de um mundo empírico e das significações intelectuais, tomo como ponto de consideração a dimensão simbólica que envolve o problema da interpretação da imagem e do símbolo ou das formas simbólicas envolvidas pelo imaginário, incluindo aí as formas revolutas da imaginação e o sentido de um imaginário mítico, entendido como

uma esfera de representações e de afetos profundamente ambivalente: tanto pode ser uma fonte de erros e de ilusões como uma fonte de revelação de uma verdade metafísica (...). A imaginação e o imaginário surgem enquanto instâncias específicas da constituição antropológica e prestam-se a interpretações inéditas tanto dos processos cognitivos como dos pragmáticos (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 16).

Assim, a relação necessária entre as dimensões evocadas no desenho/desenvolver deste trabalho aponta para estudos que, tendo partido de uma ideia do lógico, possa conduzir uma reflexão de caminho ao pré-lógico ou mesmo ao ilógico; da consciência às pulsações, e possa ser o entretecido de uma prática cognitiva que não prescindia das imagens ou da imaginação, isto é, que constitua uma hermenêutica da compreensão e da mediação. Penso que os trabalhos de Paul Ricoeur permitem uma abertura nesse sentido, ao tratar da imaginação produtora na narrativa (TN, 1994), da metáfora viva⁴⁴ - para além do *tropo* – como redescritção da realidade e caminho para o entendimento do papel do símbolo; do texto como lugar de distanciamento e historicidade (MV, 2000), não descartando aspectos da interioridade psíquica como explicação para compreensão do sujeito, o papel próprio do símbolo (FC-SM, 1960); ou do fenômeno ideológico como um fenômeno social enquanto *imagem de si*, representação, encenação, motivação, *reflexo*, esquema,

⁴³ Motivos fundantes da cultura, neste caso, “motivo” é entendido como “uma situação típica que se repete [numa narrativa/em várias], portanto, cheia de significado humano (...); todo elemento linguístico que recorre com insistência na obra dum escritor, todo elemento pictórico perseverante na obra dum artista, num determinado universo artístico” (MOISÉS, 1999, p. 350-51).

⁴⁴ A metáfora viva inaugura uma *tensão* entre o sujeito e o predicado. “O que ela diz não pode ser traduzida em conceitos já existentes. (...) As metáforas vivas são uma *fonte de inovações semânticas*, que podem ser identificadas e reidentificadas como significativas. Tais metáforas também *têm uma dimensão referencial*. Dizem algo novo sobre a realidade. (...) Ricoeur diz que o que está em questão aqui é uma espécie de ‘ampliação icônica’. (...) Verifica-se que uma imagem é o fim do processo metafórico, não o início”. (PELLAUER, 2009, p. 96-97 – *grifos meus*).

justificativa retórica [fórmula argumentativa], *doxa*, dissimulação, conservação de atos fundadores, efeito de usura (HI, 2008, p. 77-86).

O trabalho de Paul Ricoeur parte de uma semântica da interpretação que, tomando a linguagem como discurso – este atualizado como *evento* e compreendido como *significação* (RICOEUR, 1976, p. 23)⁴⁵ –, volta-se também para o estudo da metáfora, para mostrar que não procede a transposição, estabelecida pela tradição positivista, da distinção entre linguagem cognitiva e emotiva para o vocabulário de denotação e conotação, nem a limitação do significado cognitivo aos simples aspectos denotativos de uma frase, mas que “a relação entre o sentido literal e figurativo de uma metáfora é uma relação interna à significação global da metáfora” (RICOEUR, 1976, p. 58). E é à luz desta metáfora que este filósofo encaminha a discussão do símbolo no que ele chama de sua “ordem linguística e não linguística”, ou seu lado semântico e não semântico.

O evento passa, nesse caso, a ser superado pela linguagem: “Se a linguagem é um *meinen*, um intentar – diz ele –, isso deve-se precisamente à *Aufhebung*⁴⁶, pela qual o evento é cancelado como algo de meramente transitório e retido como o *mesmo* significado”. (RICOEUR, 1976, p. 24 – grifo do autor). Contudo, Ricoeur considera que o sentido é atravessado pela intenção de referência do locutor, e que há, relacionado à dialética de evento e significação, uma dialética do sentido e da referência, a qual revela também a relação entre a linguagem e o ser-no-mundo: “é porque existe primeiramente algo a dizer, porque temos uma experiência para trazer à linguagem que, inversamente, a linguagem não se dirige apenas para significados ideais, mas também ao que é. (RICOEUR, 1976, p. 33). Essa intencionalidade, por outro lado, pode ser entendida como o estabelecimento, pela consciência entre o sujeito e o mundo, o sujeito e o fenômeno, o sujeito e sua experiência de mundo, de um elo entre dimensões e intermitências, promovido pela linguagem – quer seja entrelaçando nome e verbo, o evento e a significação, o

⁴⁵ Por significação ou sentido designo aqui o conteúdo proposicional, que justamente descrevi como síntese de duas funções, a identificação e a predicação. Não é o evento, enquanto transitório, que queremos compreender, mas a sua significação – o entrelaçamento do nome e do verbo, para falar como Platão – enquanto dura. [...] a supressão e a superação do evento na significação é uma característica do próprio discurso. Atesta a intencionalidade da linguagem.

⁴⁶ “Suspensão”, neutralização de nossas modalidades dóxicas, também chamada de *epoché* (neutralização das intenções naturais, que deve ocorrer quando contemplamos essas intenções (Cf. SOKOLOWSKI, 2004, p. 58)

sujeito e o mundo, ou cingindo a relação entre noese e noema dentro dela (idem, p. 24).

É ao tratar do símbolo que melhor percebemos a abertura que Ricoeur promove, encaminhando-se para uma dialética de relações: “de diversas maneiras, a atividade simbólica carece de autonomia. É uma atividade ligada e constitui tarefa de muitas disciplinas revelar as linhas que prendem a função simbólica a esta ou aquela atividade não simbólica” (RICOEUR, 1976, p. 70). Introduz, então a abordagem da psicanálise (freudiana) sobre o símbolo em sua relação entre desejo e cultura e função simbólica e repressão, convocando-a a assumir um estatuto epistemológico misto capaz de trabalhar conceitos híbridos na medida em que o *símbolo hesita na linha divisória entre o bios e o logos*, e na medida em que

os conflitos profundos resistem a qualquer redução aos processos linguísticos, embora não possam ler-se em mais nenhum lado, a não ser no sonho ou *no texto simbólico*, uma tal conceptualização mista não trai alguma deficiência da psicanálise, mas, pelo contrário, o reconhecimento exacto do lugar onde o seu discurso ocorre: na mistura de forma e sentido, de impulso e discurso, de energética e semântica (RICOEUR, 1976, p. 70-71)

Ora, o que se coloca deste autor como pertinente ao nosso trabalho é justamente essa possibilidade de instaurar um lugar (um *distanciamento*) de onde as possibilidades dialéticas e dialogais se encontram sem a necessidade de eliminação (imediata) do outro, mas estando este outro já implícito num entrelaçamento das carências assumidas no “estar junto”.

Ao tratar das relações simbólicas, recorri, sem assumir sua *mitodologia*⁴⁷, a autores como Gilbert Durand e intérpretes, que, embora em sentido estrito não coincidam em suas raízes filosóficas com o autor acima, coincidam em certas concepções sobre o símbolo, por exemplo de que ele se inscreve *na linha divisória entre o bios e o logos*⁴⁸, de que ele “fornece uma chave hermenêutica para a interpretação (...) dos modos ficcionais” (RICOEUR, 1995, p. 30), que se constitui sobre uma imagem simbólica (tem, portanto, um lado “literal”⁴⁹), ou uma imagística,

⁴⁷ Percurso que vai de uma *análise de mitos diretores patentes e latentes num determinado objeto (mitocrítica)*, a qual reclama, por sua vez, a *relação desses resultados com o contexto de um conjunto sócio-cultural “imerso” num regime imaginário específico e numa imagem mítica profunda, que formam uma “bacia semântica”*⁴⁷ (mitanálise)

⁴⁸ Gilbert Durand (1992) acrescenta: [e] entre o individual e o social.

⁴⁹ O símbolo é uma simultaneidade (grego *ballein* – “jogar” + *syn* – “com”: jogo simultâneo, *jogar com*) de sentidos, uma sinfonia, daí sua possibilidade de comportar mais de uma voz, mais de um sentido,

apontando para um *arquétipo* – esquematismo saído da sedimentação da tradição. Ricoeur (1995), como os autores acima, reconhece um aspecto anagógico do símbolo, isto é, uma passagem de sentido do literal ao místico, e uma inscrição num desejo de totalidade⁵⁰. Recorro ainda ao mitólogo como Joseph Campbell (1997), nos aspectos em que trata do herói mítico, e ao fenomenólogo da imaginação Gaston Bachelard.

Penso que convocar esses autores e esses aspectos possibilita passar do simplesmente ideológico na relação sujeito – imaginário narrativo, às dimensões mítico-ideológicas do discurso, já que tratar das relações entre mito e ideologias será inevitável uma vez que aparecem numa constituição que não isola as relações sociais, político-culturais, de saberes, crenças, e representações, mas que, antes, os considera numa relação sistêmica: a constituição narrativa. Araújo e Silva (1997), intérpretes de Gilberd Durand, atestando uma “inseparabilidade da criação artística do contexto histórico-sócio-cultural que a originou”, baseiam-se nos trabalhos de Jean-Pierre Sironneau e nos de Paul Ricoeur para apontar certas equivalências e até mesmo confluências entre mito e ideologia. Segundo essa proposta, explica Araújo (1997, p. 26):

Quanto à questão de saber de que lado podemos encontrar os traços míticos no discurso racional (que é a ideologia), Sironneau propõe-nos que, num primeiro passo distingamos, no que se refere ao mito, três aspectos estruturantes: a sua forma exterior (que é o seu modo de expressão), as funções (cognitiva, sociológica, psicológica e ontológica) e a sua temática subjacente; num segundo passo, que procedamos a uma comparação entre os dois tipos de expressão mito-ideologia ou de estruturas.

Uma hermenêutica que subordina as diversas explicações à compreensão do ser humano deve pensar nas questões levantadas por uma querela ou tensão entre as teorias imanentistas da obra, e que colocam o texto/textum como centro de significação e de influência sobre um receptor/espectador fixo, ideologicamente passivo, sem recursos, influenciável, e a teoria da recepção que defende um receptor ativo, fortemente socializado, “aparentemente emancipado de

ser “polifônico”, ao mesmo tempo mimético, discursivo e semiótico, concretizando-se numa imagem [simbólica]. (CHAUVIN; SIGANOS; WALTER, 2005, 331-338)

⁵⁰ Paul Ricoeur segue, neste princípio, ao crítico literário Northrop Frye, para quem o símbolo é uma *mônada*, ou seja, a capacidade da experiência imaginária de se totalizar a partir de um centro, o que, segundo Ricoeur, não quer dizer uma vontade de domínio, à maneira das reconstruções racionalizantes, mas um desejo de unidade, de reconciliação na unidade, em busca de realização: “é esse *telos* que, às avessas, torna uma ordem arquetípica plausível, configurando ele próprio o imaginário, e finalmente organiza o hipotético em sistema”. (RICOEUR, 1995, p. 31-32)

uma influência que eles podem filtrar, pela sua capacidade de resistência, de interpretação e de reinterpretação”, problema discutido por Dayan (2009, p. 61-83).

Dayan (2009) observa que as colocações do modelo “texto-leitor” (com ênfase na recepção), cujas proposições acabaram por desembocar em novas mitologias, acirraram-se após os trabalhos de descrição formal, pela semiótica, dos textos propostos pelas mídias, e que no máximo analisavam a posição de um receptor ideal, de alguma forma dedutível do texto, do qual ele seria a imagem vazia, e após os trabalhos da Escola de Frankfurt sobre indústria cultural, resultou numa concepção/utilização binária do problema, colocando o espectador em duas colônias: do lado bom, o espectador ativo, antítese do zumbi, crítico e participante. Do lado mau, o espectador passivo, estúpido, ingênuo, apático. Esse dualismo acabou por criar um dilema para os pesquisadores culturalistas: serem absorvidos pela tradição rival ou manter sua escolha de se apresentar como teóricos “críticos”. “É significativo que uma separação se produza entre eles segundo uma linha divisória ligada à natureza da grande narrativa⁵¹ sobre o público” (DAYAN, 2009, p. 69).

Independentemente das soluções encontradas, sobretudo pela teoria da recepção, no que toca à questão da constituição dos públicos, à agenda dos textos, das linguagens e das programações inclusive para crianças, determinados pelas emissoras; e aos registros culturais das comunidades interpretativas (Dayan), à distribuição desigual dos recursos interpretativos e educativos, e, por outro lado, independentemente do modelo interpretativo texto-leitor, já tradicional, a proposta deste trabalho é não fugir desta questão primordial, mas empreender uma hermenêutica que leve em conta a as propostas da obra e a possibilidade de

⁵¹ O jogo narrativo apontado por Jean-François Lyotard, em *A Condição Pós-Moderna* (2004) cujo substrato é o de que haveria uma narrativa épica (e salvífica) do Ocidente, empreendida pelo socialismo histórico, já arrefecida ou esfacelada, em contraposição à pantagruélica “narrativa do capitalismo”, também já fragmentada em micro-narrativas. Hoje, de acordo com esse autor, há uma pressão junto aos usuários da mídia e no interior dos próprios grupos, de que os saberes respondam a uma epopeia, sobretudo o “saber técnico científico”. Ora, esta epopeia, segundo Lyotard, não existe, ela responde a uma pragmática que é não-épica e não-narrativa: é uma busca de legitimação do jogo de linguagem da ciência, no qual tem papel significativo também o Estado, o qual “pode despende muito para que a ciência possa figurar como uma epopeia: através dela ele ganha credibilidade, cria o assentimento público de que os próprios decisores têm necessidade.” (LYOTARD, 2004, p. 51)

É preciso compreender que as posições se não marcadamente socialistas, ao menos marcadamente marxistas, podem ser encontradas tanto de um lado quanto de outro, no dualismo apontado por Dayan: os frankfurtianos mostrando o poder ideológico da produção cultural; os gramscianos, defensores de uma resistência aos discursos hegemônicos (Cf. DAYAN, 2009, p. 68).

apropriação por um sujeito-receptor concreto, no espaço da relação com o outro e consigo mesmo, no espaço da compreensão mediada.

Tomo como orientação ao percurso metodológico o roteiro indicado por Ricoeur (2008) – mais como roteiro, um substrato, que como partes sinalizadas ou separadas, uma vez que discurso, texto e obra não estão exatamente separados, são aspectos do mesmo:

a) Uma abordagem da obra enquanto dialética do evento discursivo e da significação⁵², a “ultrapassagem do evento na significação”. O caráter de “evento” do discurso significa sua localização espaço-temporal (ele é realizado temporalmente e no presente), constituído entre interlocutores (emissão – recepção), sob determinadas intencionalidades manifestas na argumentatividade do *textum* e na representação – do mundo e de si –, em ou através de uma determinada mídia, na instituição da linguagem, ou seja, sob determinados códigos no jogo de sua composição que levam também a uma condição de sucesso. Por fim, o discurso como evento é um discurso com recurso a outros discursos.

b) A objetivação do discurso na “estilização” da obra, termo este que, para Ricoeur, é categoria tributária da produção e do trabalho: é quando o discurso se torna o objeto de uma práxis e de uma *techné*: a organização da linguagem, o trabalho formal, a pertença a um gênero, a produção do indivíduo - a composição. É na estrutura da obra que o discurso se faz: “A hermenêutica, como vimos, permanece a arte de discernir o discurso na obra. Mas esse discurso não se dá alhures: ele se verifica na estrutura da obra e por elas”(RICOEUR, 2008, p. 61); c) a verificação do mundo do texto, e seus sentidos e constituições. Entra aqui as relações de referência entre ficção e realidade, criando a ficção, segundo Ricoeur, uma referência de segundo nível, “o reino do *como se*” (RICOEUR, 1994, p. 101). É o espaço para se discutir não só esse mundo criado - a espacialidade, a habitação, a temporalidade, as intrigas e ações, etc, mas também sua relação com a história e com a memória, com outros textos: “o que deve ser interpretado, num texto, é uma proposição de mundo, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios” (idem, p. 66);

⁵² “Se todo discurso é efetuado como evento, todo discurso é compreensão como significação (...) Ao ingressar no processo de compreensão, o discurso se ultrapassa enquanto evento, na significação. (RICOEUR, 2008, p. 55)

d) Uma compreensão da obra enquanto NFA, que é a compreensão de si diante dessa obra de triplo caráter: o de ser narrativa, o de ser ficção e o de ser imagem cinemática que desenvolve o “como se” da ficção, ou seja, de localizar-se em primeira instância naquele nível de imaginário que Wunemburger e Araújo (2006) chamam de imagético em contraste com o imaginário *strictu sensu* ficcional, imaginativo, fantasioso. Aqui, justamente, serão repensadas as considerações feitas ao longo do trabalho e direcionadas para a compreensão da relação sujeito/espectador/receptor – obra e narrativa em geral, levando-se em conta as ideias de *performance* (ZUMTHOR), mediação e apropriação (RICOEUR).

1.1.1 Espaço de efetivação da pesquisa, sujeitos pesquisados e uma respeitosa cooptação do inesperado

Ao planejar a pesquisa, estabeleci que ela fosse realizada com alunos da Escola C. E. Renascer, uma escola pública (de São Luís do Maranhão), direcionado pelo próprio trabalho prévio com alunos da escola pública e a percepção de sua dificuldade interpretativa ao lidarem com audiovisuais e estabelecerem relações para além do simplório. Como critérios de escolha fundamentais dos alunos participantes da pesquisa, a disponibilidade de participação, a faixa etária não abaixo da recomendada para a microssérie utilizada, e uma clientela mista que reunisse alunos provenientes da periferia a alunos de bairros mais centrais (GATTI, 2005, p. 19), isto pensando não só no caráter científico e representativo que, afinal deve ter toda pesquisa – como indicam os bons manuais da pesquisa científica, que pretendem manter o padrão da cientificidade e da objetividade. Era ideal, então que eu flagrasse interpretações e olhares os mais diversos, que quebrasse a linearidade de universos de vivência extremamente próximos, inclusive de minha vivência ou proximidades com eles. Meu desejo, então era que desenvolver a pesquisa com alunos de escola que representasse ao máximo a realidade educacional do meu estado, no que diz respeito ao uso de tecnologias ou especificamente de audiovisuais: com suas dificuldades absurdas, com a falta de tempo ou de ideia, com sua falta de material, com a falta de uma sala de vídeo adequada, com aparelhos quebrados ou resguardados a sete chaves para que um ou outro ou ninguém utilize, etc, – isto é, esses detalhes que parecem mínimos mas que, somados, solapam qualquer boa intenção de utilização de tais recursos para educar.

A oportunidade de realização da pesquisa surgiu, então quando um grupo de (05) alunos de uma escola pública maranhense procurou-me para um trabalho de literatura. Percebi, não sem a surpresa do inesperado, que ali se dava uma abertura de diálogo ímpar, e possível, e emocionalmente equilibrado, ao mesmo tempo em que se mantinha um ideia de um distanciamento necessário à compreensão da situação posta e que se adequava à técnica planejada, de grupo focal, conforme exponho infra. Isto é, havia um ponto do caminho que se estabelecia e que encurtava distâncias de ainda encontrar não só a escola, mas sujeitos que demonstrassem interesse em participar da pesquisa. Os próprios alunos e respectiva professora responsável pelo trabalho em processo encarregaram-se, então, não só de fazer a mediação entre a mim e a escola, no sentido de proporcionar autorizações, mas também de contatar outros participantes dentro dos critérios por mim estabelecidos para a formação de um grupo focal composto de 10 alunos, conforme recomenda Gatti (2005, p. 22): “Cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes”.

A opção por dar andamento a essa oportunidade indispensável gerou, contudo, intimamente, um dilema, pois o que parecia de um lado ser bom, por outro trazia um entrave. É que a escola a que pertenciam os alunos em questão era uma escola considerada “de referência”, no estado do Maranhão, ou seja uma escola que, por ser pretendida/representada como “modelar”, possui infra-estrutura, equipamentos, recursos (mesmo financeiros) e atenção política que muitas não têm. Ou seja, colocava-me um problema de representatividade em relação à verdadeira situação do estado que almejava evidenciar.

Obviamente, colocou-se o problema não só de se essa escola representava ou não uma realidade comum a muitas outras, se os alunos teriam ou não, por conta das condições privilegiadas da escola um diferencial em relação aos outros, mas também um outro que se acercava e que me dizia respeito: minha suspeita ou minha relutância não seria indicativo antes de uma pré-concepção, do “já sabido” sem respaldo verdadeiramente científico, de uma pré-concepção, no sentido bachelardiano, baseada apenas em suposições? Não poderia afirmar dizer, apenas por suposições se aqueles alunos, ali à frente teriam melhores ou piores respostas às minhas questões que os outros, os tantos outros. Se estes teriam um

entendimento obstruído ou uma compreensão desviada pelas condições do espaço escolar privilegiado (sala de vídeo, sala de leitura, biblioteca, teatro, quadra de esportes etc.) – não era a isso, sequer, que minha pesquisa se propunha responder. Fiquei, então, com os prós, e a pesquisa foi realizada com um grupo organizado a partir daquele grupo inicial.⁵³

O espaço de realização da pesquisa foi, pois, uma escola pública maranhense, localizada em um bairro mais ou menos central e considerada como “de referência” pelos documentos oficiais, com ótimas condições materiais em relação à média do estado do Maranhão, sala de vídeo equipada, teatro, amplo saguão e pátio, e lanchonete de excelente atendimento. Foi, então, possível reunir um grupo inicial de 10 alunos (e alunas) dessa escola, conforme o número recomendado para a média de um grupo focal (6 a 12 componentes) – 5 alunos e 5 alunas de três turmas de Ensino Médio diferentes, com idade média de 16 anos, moradores de conjuntos habitacionais e bairros populares (ocupações espontâneas) da cidade. Os encontros se deram na escola e utilizamos a sala de vídeo para as discussões e pesquisa.

O grupo se compunha basicamente de alunos e alunas do 3º Ano do Ensino Médio que já participavam de um projeto na escola sobre leitura de poesia e estudos da literatura maranhense, o que se manifestava como um dado a favor para a técnica utilizada, uma vez que já se havia instaurado ali, entre eles, um espaço de convivência, afetividades e confiança, o que os tornava mais abertos à exposição de seus pensamentos e opiniões, bem como a possibilidade de um manifestar-se contrário opinião do outro sem melindres e cuidados comuns a pessoas estranhas. Optei, portanto, em assumir um papel de mediador/moderador das discussões. Estas foram se tornando cada vez mais espontâneas à medida que avançávamos nos encontros, harmonizando-nos com a recomendação de Gatti (2005, p. 12): “Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, numa participação ativa”. Houve dois encontros de conversa e entrevista e mais quatro encontros que duravam em média três horas,

⁵³ A banca de qualificação considerou que, pelas respostas e texto dos alunos, dos quais se “esperava mais” – que fossem mais profícuos na competência e na produção textual – não se pode considerar a escolar como “modelar”, já que os textos não superam uma média escolar de baixo desempenho. Contudo, a questão que considero de mais peso é a infra-estrutura da escola e os recursos não presentes em muitas outras: amplo teatro, quadras e salas de esporte, sala de vídeo equipada com cadeiras acolchoadas e ar-condicionado funcionando, etc. o que influencia no trabalho da atenção e do gozo do corpo, ou seja, fazem parte das condições de aprendizagem.

com sessões da microssérie. Após as sessões, fazíamos um pequeno lanche e passávamos à interposição de questões e as discussões por mim direcionadas, com as falas, colocações e intervenções sendo gravadas. Houve presença da professora, de forma às vezes interventora (mas logo interposta por mim), no primeiro encontro e em uma das sessões. Alguns alunos e alunas demonstravam excelente nível de fluidez na expressão e nas ideias, enquanto outros/outras manifestavam-se mais timidamente. Dois dos alunos convidados nunca apareceram; uma aluna só compareceu na entrevista na última sessão, e, nesta (4ª sessão), apareceu uma aluna “amiga” do grupo, mas não integrante que participou intensamente, como se estivesse conosco desde o início. Achei sua fala importante demais para descartar. Apesar dos percalços, e de o grupo fixo, no final oscilar entre seis e sete integrantes (o que permanece dentro do recomendado por Gatti, conforme já foi dito), acredito ter recolhido um material suficientemente representativo do grupo e significativo para as pretensões da pesquisa.

1.1.2 Técnica, coleta de dados e procedimentos da pesquisa

A técnica utilizada foi a de *grupo focal*, embora com alguns ajustes que se fizeram necessários devido ao caráter e ao tempo estabelecido formal-burocraticamente para o próprio mestrado, que certamente não é o ideal para se acompanhar um grupo por longo tempo e, por outro lado, como o grupo formado exigia uma moderação mais direcionada e incisiva, resolvi eu mesmo assumir esse papel, o qual pode ser delegado, em outras situações a um dos integrantes.

A ideia do grupo focal se adequa bem ao caráter desta pesquisa, uma vez que “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 09). Por outro lado, ainda conforme Gatti (2005, p. 11), o grupo focal torna-se bastante produtivo no que diz respeito à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos e representacionais, constituindo-se numa

técnica importante para compreender processos de construção da realidade, por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes (...) conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos,

valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma da questão (...), permitindo também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Os ajustes referem-se mais à utilização dos instrumentos nessa técnica, pois, seguindo a recomendação de estabelecer um caráter de “fórum [gravado] no qual as ideias podem ser clareadas, e não um evento ‘natural’ ou ‘espontâneo’”(GATTI, 2005, p. 33), optei apenas por alguns deles, já que outros constituem-se mais como suplementares e reiterativos. Gatti (2005, p. 36) ainda diz que “há pesquisadores que, ao final do trabalho com o grupo focal, aplicam um pequeno questionário [...]. Outros dão oportunidade aos que queiram conversar com o pesquisador/moderador [etc]. Entretanto escolhi os seguintes instrumentos que compuseram o conjunto da coleta:

a) *Observação* do espaço em seu universo físico e infra-estrutural, sala de vídeo e espaços de convivência; da constituição, comportamentos e comentários dos alunos.

b) *Questionário* com quatorze questões, sendo a 14^a uma questão desmembrada. O questionário é relativo à vivência pessoal e escolar com o audiovisual, conforme cópia em anexo (Apêndice 03 – questões; apêndice 04 – respostas das questões). Esse questionário foi, a princípio, uma entrevista semi-estruturada, que trazia uma série de colocações e mesmo discussões importantes para a pesquisa, mas, após gravada, por problemas no aparelho [eletrônico] gravador, foi apagada involuntariamente antes de ser transcrita, o que obrigou a optar por distribuir as questões entre os alunos, resultando num empobrecimento do que fora colhido antes. Outra observação a ser feita é que, em razão entraves escolares – período de férias, e viagem no período, as questões foram elaboradas bem antes das leituras que terminaram por redirecionar o trabalho. Essas questões foram determinantes para que esses questionários fossem tomados apenas como apoio, relevantes para o conhecimento da situação e dos sujeitos co-participantes, mas não como dados centrais da pesquisa.

c) *Discussão moderada sobre a microssérie* (Apêndice 07) – Relativa à exibição de quatro focos da microssérie e provocação de discussão a partir dessas exibições. Essas discussões foram gravadas e posteriormente transcritas. Nela, eram feitas perguntas abertas, os alunos se manifestavam e havia intervenções, contestações, interposição de pontos de vista diferentes, suplementares,

concordantes ou discordantes etc. Nessas falas, eu procurava interferir o mínimo possível, lançando nova pergunta ou instigando a fala quando havia silêncio, travamento ou dificuldade de entendimento da questão.

Procurei dar a seguinte orientação às sessões, direcionadas por pontos basilares abstraídos da microssérie e que considere relevantes para a ideia-matriz de percurso (do sujeito) que dirige este trabalho:

1. Exibir todo o primeiro episódio da microssérie e o início da Segunda Jornada como contato inicial dos alunos com a microssérie e discutir sua linguagem, sua constituição estética e imaginativa e que tivesse alguma relação com o próprio mundo lúdico do contar (qualquer que fosse ele), das lembranças do aluno desse universo da imaginação.

2. Exibir cenas a partir do Episódio 2 com foco no *itinerário de Maria* em sua jornada, a transformação da menina em moça e a volta a ser criança encaminhando-a para o início da 2ª Jornada; discutir a ideia do percurso na microssérie e o significado dessa “Jornada”, como isso é representado em *HDM*.

3. Exibir cenas relativas ao personagem Asmodeu – opositor de Maria (iniciada no Episódio 2, capítulo 8), seus embates com a personagem Maria, sua mudança de forma e caráter de poder, discutindo então as faces do mal na microssérie (encarnadas por Asmodeu), bem como os obstáculos e provas que a personagem tem que enfrentar.

4. Exibir cenas relativas aos personagens *Pássaro/Amado* (1ª jornada) e *D. Chico Chicote* (2ª Jornada). Discutir os traços marcantes dos dois e relações possíveis com personagens já conhecidos pelos alunos. Discutir o percurso dos personagens e uma possível relação entre os dois personagens focados, a partir da ideia de *realidade* (a instância da vida diária, de relações no mundo, no tempo e no espaço) e *sonho* (como aspiração, anseio).

d) *Produções escritas* dos alunos (Apêndice 08) – deixando a tipologia textual/gênero como expressão livre) – no final de cada encontro, após a discussão nas sessões, relacionando as temáticas assistidas com suas próprias subjetividades (e. g.: Como penso minha própria “Jornada”, se é que tenho uma, se é que é possível associar isso a aspectos da vida mesma?...), naquele sentido de associar o representado ao vivido, o mito à realidade. Assim, para operacionalizar a produção textual, sugeri ao final de cada sessão um tema para o texto, mas deixando a escolha livre, caso pensassem e optassem por um outro. Tal liberdade de escolha

trouxe resultados surpreendentes de escolha, como é o caso de uma aluna que, para falar de si, optava por criar histórias simbólicas, algumas alegóricas – as quais serão melhor referenciadas no terceiro capítulo deste trabalho.

Torna-se aqui importante observar que as atividades ou instrumentos da pesquisa não foram pensados como sendo etapas distintas, mas como um conjunto de ações e instrumentos por si mesmo remissivos e suplementares, em integração reiterativa.

A focalização, nesse debate, da situação específica da escola pesquisada, em relação ao problema geral formulado (ou que se vem cada vez mais formulando) será efetivado, porém, após uma exposição analítico-interpretativa da microssérie *HDM*, apontando para alguns aspectos e temas relevantes ao trabalho e à pesquisa conforme foi planejada. Como vem sendo ressaltado, a microssérie é convocada como documento fundamental de mediação das relações entre sujeito e mundo, de provocação de questões, como mote de um diálogo para o entendimento de relações propostas, mas aqui, a esta altura do trabalho cabe ressaltar um outro aspecto que respalda a necessidade de um capítulo que, formalmente, se constitui como intermediário no meio do trabalho, mas cuja necessidade se faz por uma outra relação agora apresentada com mais clareza: a de apontar para um imaginário que pode ser formado (e que está sendo, e que se forma efetivamente) fora da escola pelos meios imagéticos, cinemáticos, cinematográficos, televisivos, informáticos, e que a escola, só pode transtornar, des-*virtuar*, transformar, direcionar e, provavelmente, só de modo rude ou amadorístico criar e recriar. Ou seja: a questão não é se uma narrativa audiovisual ou matéria similar pode acontecer como educação, mediação e representação de um imaginário, seja ele cultural, ou mítico-ideológico, mas em já acontecendo, qual a melhor forma de a escola tirar proveito disso (positivamente falando) e apontar caminhos. É nessa condição, ainda, que vejo como de fundamental importância trazer um capítulo que aponte elementos presentes no mundo do texto e no mundo da obra de *HDM*.

2 SOB A LUZ DO SOL A PINO [Frestas para iluminar *HDM*]

Com a microssérie *Hoje é dia de Maria*, Luiz Fernando Carvalho conseguiu levar para a tela uma das coisas mais importantes da narrativa: o maravilhoso. Claro que a música era maravilhosamente moderna e brasileira; claro que os figurinos eram deslumbrantes em sua simplicidade; claro que os atores deram um banho de representação, de expressão corporal, conseguindo fazer uma autêntica *commedia dell'arte* brasileira na televisão; claro que os cenários e as figuras de papel de madeira, na sua artificialidade intencional, fascinaram mais do que se houvesse ali a pretensão de reproduzir a realidade; claro que o texto de Carlos Alberto Soffredini, Luís Alberto de Abreu e do próprio Luiz Fernando Carvalho estruturou a história. Mas para juntar tudo isso numa obra-prima há que ter o arrojo de ingressar numa espécie de quarta dimensão, que é onde a obra de arte pelo maravilhoso, fala ao inconsciente de todos.

(Affonso Romano de Sant'Anna. *HDM-R [contracapa]*, 2005.)

2.1 Audiovisuais, cultura & educação: formação de imagens do mundo (ou: Audiovisuais, cultura, educação &... manipulação)

M. J. Almeida (2001, p. 22 e 23) revela que sempre se lhe é interposta uma dúvida quando relaciona arte, cinema, literatura, escrita, televisão, educação. Essa dúvida aparece tanto quando se afirma que a relação entre esses elementos é integrante, ou ao contrário, quando se afirma que ela é excludente. Almeida alivia o problema afirmando que, no caso dessa relação imagem/mídia e educação, ela apresenta tanto aspectos integradores quanto excludentes.

Quero trazer para a discussão neste trabalho esse aspecto “integrador” mencionado pelo teórico, no que se refere à educação. A televisão, o cinema, a filmografia, as imagens em narrativa, tais como aquelas das narrativas seriadas, etc⁵⁴ mobilizam a relação audiovisual – educação simplesmente pelo fato de que esta última não ocorre apenas no espaço escolar, mas também em outros meios sociais, e culturais, na informalidade da vida diária, nas imprevisibilidades e contingências que a mesma propicia e promove, na relação com o outro, com a

⁵⁴ O mesmo poderia ser dito, além de textos escritos, de imagens, ilustrações, cartuns, fotografias, publicidades, etc. (Cf. Costa, 2000, p. 38-39)

linguagem, com produtos culturais exercendo papel de construção de subjetividades ou identidades, etc. Corroborando com essa afirmação, Costa (2000, p. 33-34), operando com o conceito de “centralidade da cultura” aventado pelo teórico jamaicano Stuart Hall, explica, em conformidade com este, que

a forma segundo a qual a cultura investe, hoje, em cada recanto da vida social, não [pode] mais ser concebida com o sentido estrito de acumulação de saberes ou processo estético, intelectual e espiritual [...]. Sua penetração em nossas vidas é tão evidente, que ela não pode mais ser estudada como uma variável secundária ou dependente. Ela não é um componente subordinado, ela é eminentemente interpelativa, constitutiva de nossas formas de ser, de viver, de compreender e de explicar o mundo.

O fato, porém de se defender que esses produtos (audiovisuais) culturais sejam capazes de intervirem na subjetividade de modo a (desejarem) constituir visões do mundo e direcionarem formas de compreensão da realidade, não significa que dizer que sejam prioritariamente, primordialmente, objetos pedagógicos; ou que tenham, primordialmente, objetivos educacionais, embora eventualmente possam ser direcionados para tal ou surgir em contextos que os produza especificamente para funções fortemente ideológicas – tais como os filmes pedagógicos comunistas de Eisenstein, Vertov e Kulechov (BERNADET, 1996, p. 49-53); ou em regimes autoritários, sempre fortemente ideológicos, como no caso da cineasta [considerada] do nazismo hitleriano, Leni Riefenstahl⁵⁵. Almeida (2005, p. 14), falando da cultura de mídia audiovisual, de entretenimento, numa situação de sociedade tecnológica e “democrática”, reflete que “ela [a cultura de mídia/entretenimento] se expõe, ao mesmo tempo, para produção e consumo, independente da faixa etária, formação, pré-requisitos. Deixa-se ver, ouvir, falar, comer, mexer, usar por consumidores de diferentes idades culturais e gosto”..., mas esse autor reconhece (talvez de modo um tanto quanto superestimado) também os produtos audiovisuais como recursos educativos por excelência na sociedade contemporânea:

Os filmes (como também outras obras artísticas) são produções da cultura [...]. Sua utilização na educação é importante porque trazem para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa e criadora dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de movimentos conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e vive na cultura aparentemente caótica da sociedade contemporânea. [...] O estudo das imagens e sons da sociedade

⁵⁵Cf. matéria de BRAVO, n. 44, maio 2001, p. 33.

moderna [i. é. contemporânea] pode ser um momento para a educação fazer-se cultura e, talvez, poder. (ALMEIDA, 2005, p. 48-49)

O educador Moacir Gadotti, por sua vez, em apresentação a M. I. Orofino (2005), diz que faz uma leitura positiva da cultura midiática, e apresentando a necessidade de se conhecer a “gramática” dessa linguagem, afirma que “a cultura primeira [a que ele adquire antes ou fora da escola] do aluno é, desde já, uma cultura midiática, pela força da sociedade em que vive” (GADOTTI, In: OROFINO, 2005, p. 23) . Assim, o papel da escola seria reelaborar ativamente essa “cultura primeira”. Ele defende que nós, educadores, não podemos ignorar, por exemplo, o quanto a criança aprende diante da televisão – esta, que insere o globo [e a Globo...] em nossa casa, faz-nos habitantes do planeta, e se fortalece ainda mais a cada dia com o advento da Internet, e complementa:

Hoje em dia, as mídias, os meio de comunicação social, sobretudo a televisão, têm uma influência marcante na primeira cultura, principalmente na infância. Naquela cultura que nasce da experiência da vida, que absorvemos sem perceber, movidos pela curiosidade no dia-a-dia. Essa cultura é uma *cultura popular*, que hoje está profundamente impregnada pela *cultura de massa*. Sob muitos aspectos, a cultura popular se identifica hoje com a cultura de massa. Nesse contexto, a cultura midiática aparece como um verdadeiro caldo de culturas, inclusive porque também pode conter elementos da cultura elaborada⁵⁶. (GADOTTI, In: OROFINO, 2005, p. 23, grifos do autor)

Contudo, Gadotti reconhece que essa cultura midiática, envolvente, é uma cultura da satisfação, que preza pela passividade do espectador, embora, na verdade, este educador, com o qual tanto concordo a ponto de resenhá-lo aqui, pareça tentar salvaguardar uma parcela da TV (a mais rica), desse interesse em imprimir/estimular uma passividade no espectador, mesmo quando esse interesse vem mascarado pelos ditos “programas interativos”:

Mas a TV a que grande parte da população tem acesso é a TV da passividade. Por isso é sempre bom lembrar que a criança, o jovem e o adulto desejam encontrar satisfação, alegria, também na escola e que essa satisfação cultural deve partir do próprio ato de estudar e de aprender e não apenas dos meios utilizados para isso. (GADOTTI, In: OROFINO, 2005, p. 23, grifos nossos)

⁵⁶ O autor não explicita o que ele chama de “cultura elaborada”. Parece dizer respeito a uma cultura que perpassa pela formalização da escola. Talvez também utilize o termo no sentido de “cultura” ou “erudita”, no sentido de Sacristán (2007, p. 39): “cultura como legado da memória histórica [escrita]: as ciências, as artes, as ciências humanas, a tecnologia...”

As questões que devem ser levantadas, nesse sentido, implicam nas intenções, nos interesses ou no direcionamento da produção do discurso imagético e das concepções que fundamentam esse discurso. Porque, quanto a isso, qualquer produção imagética, por ser linguagem, estará, de antemão inserida num sistema de cultura, numa ordem de discurso cujos membros mobilizam conhecimentos e definem, embora não completamente, a troca e a comunicação, fixando “a eficácia suposta ou imposta [...], seus efeitos [do discurso] sobre aqueles aos quais se dirige”, ou, de outro lado, o fato de que “a formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle” – para lembrar o que assegura o filósofo francês Michel Foucault, em providenciais formulações sobre ordens e comunidades discursivas (FOUCAULT, 2009, p 39; 66) – cujo resultado final não é aleatório, mas efetivado nesse “produzir efeitos”, para, enfim, “educar”, mesmo que essa educação adquira aí o papel de (ou de desejo de) manipulação, encucação, aculturação; ou, ainda, de objeto cultural projetado numa constelação de imagens impregnadas e impregnantes de um imaginário (nenhuma obra, nenhum objeto cultural está, afinal, reduzido ao todo de uma unidimensionalidade – DURAND, 1996, p. 18). Assim, se de um lado o discurso imagético fundido com os próprios meios é projeção de uma realidade social, com seu caráter de espelhamento, estabelecendo, inclusive uma relação narcísica com o [tele-]espectador, de outro, afirma Cogo (2001, p. 34): “longe de serem espelho, os meios de comunicação [nas sociedades contemporâneas] se tornaram os lugares onde se elaboram, se negociam e se difundem os discursos, os valores e as identidades”.

Esse objeto, enfim, não apenas comunicante com imaginários específicos, mas imerso num contexto de ações ritualísticas, capaz, por sua vez, de engendrar outros, impregna-se, totalmente daquela mesma condição intrínseca aos mitos e seus usos: “Le mythe n’est plus un fantasme gratuit que l’ on subordonne au perceptif et au rationnel. C’est une *res* réelle, qu’on peut manipuler pour le meilleur comme pour le pire”⁵⁷ (DURAND, 1996, p. 45).

Torna-se claro, portanto, deste modo, não somente uma inflexão cultural e mítica da imagem, que se lança sobre a subjetividade em termos de “germinação” de concepções, de ingerência imaginativa – seja de forma pacífica, subversiva ou

⁵⁷ O mito não é mais um fantasma gratuito que se subordina ao perceptivo e ao racional. É uma *res* [coisa] real, que se pode manipular para o melhor ou para o pior (tradução minha)

conflitiva, se consideramos seu receptor como não passivo – mas também uma “não inocência da imagem” formulada, fílmica, cinematográfica ou midiaticamente – mesmo quando se trata do documentário enquanto imagem “tratada” não desprovida do efeito estético, da *mise-en-scène*, do conteúdo plástico, da montagem, etc, enfim: na de uma construção de sentido, que, embora tenha uma abertura para o aspecto contingencial e que já tenha tido, a priori, um ponto de partida – como afirma Tarkovski (apud ESCOREL, 2006, p. 23): “A montagem não é, afinal de contas, senão a variante ideal de uma colagem de planos contidas a priori no material filmado. (...) A ordem dada aos planos revela, de certa maneira, sua essência.” Tudo isso recai, enfim, no que aponta André Bazin (1991, p. 68): “tanto pelo conteúdo plástico da imagem quanto pelos recursos da montagem, o cinema dispõe de todo um arsenal de procedimentos para impor aos espectadores sua interpretação do acontecimento representado”.

Ora, todo esse preâmbulo que nos prepara, neste capítulo, para uma possível leitura da microssérie como corpus documental-provocativo deste trabalho, bem como para o engajamento dos olhares (a ser analisado no próximo capítulo) que sobre ela foram focados durante os encontros no chão empírico da escola – com sujeitos imprevisíveis e circunstâncias inesperadas, às vezes intimidadoras – conduz a uma instância outra, que é possível apontar: a de que a inseminação de concepções e, a construção de uma subjetividade por meio da cultura e da própria ingerência imaginativo-ideológica provocada pelo discurso organizado através da imagem, fundam a construção de um imaginário pessoal – narrativo pessoal – e transformam-se não somente *em*, mas também a *imago mundi*. E talvez isto nos permita atravessar a limite do apenas “formar cidadão críticos”, capazes de “ler” ou de “produzir narrativas audiovisuais”, ao sabermos que as produções imagéticas já estão mergulhadas no espírito como imagens outras, simbólicas, já se transformaram em memória, referência, metáfora e símbolo – do imaginário pessoal e da simbolização da vida. É o que se pode ver numa fala tal como:

Vamos limitar nossa abordagem às relações entre *tecnologias de comunicação e produção de linguagem* porque, como destacado antes, não há mais como tratarmos de educação nos dias de hoje sem falarmos dos recursos que as mídias nos oferecem e como estes já estão sendo apropriados pelas crianças e adolescentes, na construção de seu imaginário e produção de suas subjetividades e identidades. (OROFINO, 2005, p. 68, grifos da autora e sublinhados nossos)

...Fala essa (cuja recomendação aponta para tantas possibilidades) que vem ao encontro deste trabalho, no sentido de evidenciar a urgente necessidade de se indagar os fundamentos desse imaginário, o qual, em suas implicações mais sutis e nas suas mais delicadas relações e estabelecimentos, determina profundamente o ser e o agir individual e social do sujeito (neste caso, do sujeito da educação), ultrapassando o meramente técnico ou semiológico para inquirir os processos das significações e simbolizações mais profundas que, então, possam lançar luzes sobre a discussão e a realização do “sujeito cidadão” e “sujeito crítico”, tão almejado nos discursos pedagógicos mais correntes.

2.2 Hoje é dia de Maria – transladar o tempo

Nunca o tempo fictício está completamente cortado do tempo vivenciado, o da memória e da ação.

(Paul Ricoeur, TN)

O cinema, segundo Morin (1997), opera uma ressurreição da visão primitiva de mundo, não só porque apela para o fantástico, mas também porque é capaz de inscrevê-lo no real. É uma espécie de contato com a velha ordem animista e mística. Recorrendo a Epstein (Jean Epstein, autor de *Cinéma du diable*, 1947), Morin liga o homem do presente a seu passado espiritual, isto é, ao passado de um homem que recorria à imagem como um domínio mágico e imaginativo da natureza e da realidade – imaginação essa não separada da sua noção de real. André Bazin (1991, p. 19-21) completará essa formulação, afirmando que a necessidade de criação desse tipo de imagem – que passa à estética sem ser uma necessidade puramente estética, mas também da criação (mental) do duplo; necessidade primitiva de “salvar o ser pela aparência”, constituído agora como “desejo puramente psicológico de substituir o mundo exterior pelo seu duplo” – é, contraditoriamente uma necessidade de apreensão do real, uma obsessão de objetividade que a câmera (a *objetiva*), veio realizar: a ilusão de realidade iniciada pelo afastamento do simbolismo das formas e a imitação do mundo exterior criado pela perspectiva nas artes plásticas do século XV, que passa à satisfação da reprodução mecânica do

olho fotográfico e, finalmente, ao cinema como consecução da objetividade fotográfica.

Algo ocorre duplamente com a microssérie *HDM*. Essa ressurreição de um arcaísmo pela primitividade imagética é feita por uma imagem que se quer ainda e sobretudo simbólica, rascunhada, “pintada” como construção de um espaço que é apenas ilusão de ilusão, ilusão de um mundo outro que cambia entre realidade e fantasia, no espaço do maravilhoso. Resgata, por isso uma primitividade mágica, fugindo da imagem mimética da TV, imagem que pretende apresentar o real como ele é. Para isso, o diretor usa também artifícios técnicos, tais como a gravação em domo (galpão circular, fechado, iluminado e pintado, onde é montado um cenário) simulando um universo telúrico, rústico, arcaico e imprimindo um arcaísmo dos próprios elementos postos em cena, uma harmonia na apresentação de conteúdos arcaicos e memoriais da cultura, do conhecimento e da linguagem humana numa estética com efeito arcaizante – como simulacro declarado dessa “primitivização” estética. Ao mesmo tempo, evidencia-se o jogo das formas, a justaposição de técnicas (tais como o *stop-motion*⁵⁸), que, se por um lado são integradas ao mundo do texto e coadunadas com a intriga (o moderno invadindo o sertão: uma moto com *sidecar*, transportando dois executivos os quais vêm espancar um defunto que não pagou sua dívida enquanto em vida – *HDM*, Episódio II, cena 4), por outro evidencia o efeito, expõe a técnica, evidencia os meios e grita: “sou construído!, isto não é uma ilusão de realidade, isto é uma tecnologização da ilusão que não quer se mostrar como realidade!” – Postura essa típica da contemporaneidade, típica de uma época que, se não tenta iludir o espectador pela omissão do narrador, por outra parece querer convencê-lo de que ele é o senhor da situação criativa, de quem não se precisa esconder nada, nem o truque das formas.

⁵⁸ *Stop-motion*: **Stop motion** (do inglês que significa **movimento parado**) é uma técnica de animação fotograma a fotograma (ou quadro a quadro) com recurso a uma máquina de filmar, máquina fotográfica ou por computador. Normalmente utilizam-se desenhos em papel ou no computador, ou ainda modelos reais em diversos materiais, dentro dos mais comuns, estão a massa de modelar, ou especificamente massinha (em Portugal, plasticina). No cinema, o material utilizado tem que ser mais resistente e maleável, visto que os modelos têm que durar meses, pois para cada segundo de filme são necessárias aproximadamente 24 quadros (frames). Os modelos são movimentados e fotografados quadro a quadro. Estes quadros são posteriormente montados em uma película cinematográfica, criando a impressão de movimento. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Stop_motion)

Desse modo, ao se propor recuperar o mítico e o maravilhoso⁵⁹ – isto é, mobilizar-se dentro de uma tradição da narrativa já presente nas imagens inscritas dos primórdios humanos –, *HDM* (os criadores, diretor e equipe de produção...) também quer por em cena a racionalidade técnica da semiótica cinematográfica, mas trazendo isso para a televisão, para uma televisão popular, aberta. Neste sentido, Ramos (1995) esclarece que, no tocante à realidade nacional, cinema e TV nunca estiveram distantes um do outro⁶⁰, percorrendo trajetórias quase sempre paralelas e interativas, inclusive ocasionadas por confrontos industriais e políticos, e mais propriamente porque muitas das produções cinematográficas no Brasil são historicamente realizadas por emissoras de TV, hoje com predominância da Rede Globo de Televisão. Clerc (2004), por seu turno, explica que a televisão, como o principal meio de comunicação de massa, é chamada para a cena com uma linguagem popular, fácil, estereotipada, refratária a mudanças bruscas e necessariamente massificada, tentando preservar, porém, uma linguagem mais cinematográfica mais apurada nos trabalhos mais importantes, sobretudo no que diz respeito às adaptações literárias. Tal relação leva a um imbricamento, fusão ou confusão de gêneros, com implicações de transformação da linguagem não só para o cinema (a filmagem digital, por exemplo), mas também para a TV (maior preocupação estética, por exemplo, no tratamento da imagem e da linguagem audiovisual), semelhantemente ao que já ocorrera no passado entre literatura e cinema.

Torna-se possível, desse ponto de vista, compreender não só o imbricamento dos meios e das técnicas em *HDM*, mas sobretudo o amálgama de formas de expressão estéticas e da recuperação memorial de textos (a intertextualidade) em patamares ou dimensões diferentes, formas cambiantes e imaginários migrantes que têm como fundo a história de um outro amálgama de outras formas, tal como a organização de uma ansiosa colcha de retalhos que a tudo quer apreender, inclusive sonhos e retalhos de sonhos: uma *ensemble* pantagruélica. Essa condição demarca uma possibilidade de aproximação dentro do

⁵⁹ O próprio diretor chegou a revelar que a microssérie era uma tentativa de reaproximação da infância, da infância brasileira, ora lírica, ora trágica, e com a qual ele só se deparou depois de adulto ao encontrar-se com os contos da oralidade brasileira de Sílvia Romero e Câmara Cascudo, além de inspirações nas cirandas recriadas por Villa Lobos, e nas pinturas de Portinari. A ideia de *maravilhoso* “associa-se ao mundo sobrenatural, entendido este como o universo dos deuses, da magia, dos bruxedos, dos encantamentos, manifestações parapsicológicas etc.” (MOISÉS, 1997, p. 318)

⁶⁰ Observando, evidentemente, mais na perspectiva da produção que da exibição.

horizonte do possível de que fala Lúcia Góes (2007, p. 44): “a leitura das produções textuais, em especial das obras da contemporaneidade, exige a leitura das diversas linguagens, além da verbal (imagética, visual, grafo-tipográfica, diagramática e outras), que compõem o que denominamos hoje Objeto Novo”. Essas formas, esses retalhos, por sua vez – e isso não podemos jamais esquecer – existem por existirem aqueles que as tecem, a partir de sua enunciação⁶¹, e aqueles que nelas são tecidos, através de histórias que são figurações duplicadoras do próprio enredo: dos próprios sonhos e rituais, provas e travessias, enquanto enunciados da vida que estabelecem “contratos” e transformações dentro de uma nova mitologia.

O olhar ao mesmo tempo fragmentário e mundividente da contemporaneidade, mais aberto (acolhedor) ou “transconjuntivo”, entretanto, em relação à imbricação de textos de gêneros, origens e formas diferentes, permitiu um novo passo que culmina em obras a microssérie *HDM* – permitiu, afinal, “os meios para modificar de dentro a realidade”, no dizer de Bazin (1991, p. 81) –, que transpassa do textual ao intertextual, e deste ao intersemiótico, só sendo possível nesse “transpassar”, nesse “transladar”; e do racional ao imaginativo impregnado/pregnando do emotivo e do indizível, recuperando, por via da plasticidade imagética e da organização de todos os elementos, a primitividade ainda pulsante do ser e corporificando plenamente, por sua condição de arte elevada ao máximo, a verdade kantiana de que na arte a inteligência trabalha para a imaginação.

Sobre tais propostas e possibilidades, Santos (1994) sintetiza a transformação sofrida na representação pela forma (neste caso, pela imagem), desde que o homem rabiscou o primeiro bisão, a primeira fogueira ou a primeira roda de dança nas paredes endurecidas das cavernas, e aponta, todavia, a passagem do caráter aurático à da elevação da multiplicidade das formas, como um vitral medieval, que desprovido da realidade espiritual imposta pelo olhar da época, deixa sobressair em si, no conjunto, toda a pujança da beleza formal, em cores, vidros e linhas mutiladas, agregadas, superpostas, imagética da também sacralização do simulacro em nosso tempo, no qual o duplo também reivindica autonomia:

⁶¹ Enunciação aqui será entendida como o ato de produção do discurso, enquanto enunciado é o produto dessa enunciação, o texto, o textum, a obra, envolvendo seu caráter global, compositivo e discursivo.

No fazer pós-moderno, eis o acento para o **retorno**⁶²: uma espécie de sacralização não mais originária, não mais paradisíaca ou mítica, mas formal, estética, múltipla e exterior. Será agora, no espaço da história das formas que se poderá rever a história das ideias e a história da cultura. Se, como alertam os Nelsons⁶³, ocorre no moderno a substituição do mítico pelo político, teremos na pós-modernidade magníficas modelagens, por meio das quais o mito – uma das matérias a serem processadas – se verá desdobrada em sua massa plástica. SANTOS (1994, p. 139)

HDM constitui-se um conjunto de motivos resgatados em simulacros autenticados pela justeza sintática, vitral medieval que pretende efetivar um “retorno”, na medida em que tenta resgatar o que há de simbólico no agir e no sonhar humano por via da memória de narrativas outras, porém cujo maior desejo talvez seja não só reviver o sagrado, por via do imaginário do religioso popular que coloca no palco mundanal do universo criado, mas sacralizar os múltiplos desdobramentos da linguagem humana na plena efetivação daquela união inesperada das imagens, daquele “cacho de imagens” de fala Bachelard (1991), sem as quais não há ação imaginante – sem a qual o homem estaria mudo para o sonho, mudo nos infinitos e imprevisíveis filifolículos do sonho.

⁶² Referência ao retorno do, ou à ativação do “aurático” na arte: o solene, o volume, o magestático – “a grande gargalhada alegre e trágica” – traços que a arte pós-moderna parece retomar, evidentemente à sua maneira de irônico – às vezes patético – pastiche. (Cf. Santos, op. cit)

⁶³ Referência a Nelson Pereira dos Santos, cineasta brasileiro “modernista”.

2.3 Memórias do contar: os corpos da voz

Não existe nada morto de uma maneira absoluta:
cada sentido terá sua festa de ressurreição.

(Mikhail Bakhtin.
Reportado por Arán, 2007)

Diria que o *ensemble* é uma espécie de “configuração migrante” que determina a constituição de um texto artístico interiormente, contudo remete inegavelmente ao contexto: *outros textos, outras histórias, outras organizações culturais, um “complexo sistema de justaposições polifônicas”*. Esta configuração nem sempre é harmônica e pode ser lida atravessada pela própria instabilidade das condições culturais da produção de textos.

(Sílvia Barei, que conversa com
Iúri Lótman, que conversa com...
Mikhail Bakhtin - CM, 2007)

Narrar é lembrar, é passar adiante, para um outro, uma fundação do mundo ou uma fundação no mundo: um evento, um acontecimento que envolve seres, tempo e espaço num movimento confluyente, num movimento vertente para o ser do próprio mundo. E neste sentido, não importa muito se o acontecimento é real ou fictício, instaurado como evento de uma realidade outra, não vivida por seres não reais, ou como a realidade nua e crua que, contada, é também discursivizada, é também mediada, politizada. Ora: ambos serão memória, num tempo distante. Ambos serão *mythos*, narração, e, fragilmente separados, juntar-se-ão à injunção do próprio homem, que diz: “vai!”.

Daí vir já a narrativa das entranhas do tempo, da luta e do sonho. Não (só) como a jornada pessoal, de um indivíduo, mas de comunidades, de coletividades, como um trânsito construído desde que o mundo é mundo, desde que os homens se sentaram ao redor das fogueiras para *contar*, isto é, para “intercambiar experiências”⁶⁴ (BENJAMIN, 1994, p. 198), para presentificar o ausente⁶⁵, e *des-vendar* os mistérios – porque aí se instaurava também o transporte

⁶⁴ “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”, diz, aí, o filósofo Walter Benjamin.

⁶⁵ Lembrando Ricoeur (2007, p. 61): a presença do ausente instaurado como traço comum entre a imaginação e a memória.

dos sentidos pelas instâncias das metáforas, das imagens e dos gestos. Contando e cantando, pois se tem notícia de que as duas ações se misturavam nos primórdios, haja vista a poesia arcaica ou os cânticos narrativos míticos, as sagas e as epopeias fundacionais da tradição oral → escrita de todas as grandes civilizações.

O rapsodo, num momento em que já se destaca aquele que conta cantando (desconsiderando aqui todos os que, em praticamente todas as civilizações antigas, se utilizaram da voz, do gesto e do ouvido, os que proferiam enigmas e aforismas, os que cantavam fórmulas mágicas, ou mesmo aquelas que simplesmente balbuciavam canções de ninar), na cultura grega, ou seu correspondente em outras culturas (bardos, aedos, etc.), será o responsável por “tecer ou alinhar – *rhapsōidein*” canções, “recitar”, “costurar cantos” (*rhaptein* – costurar; *ōide* - canto) (Ong, 1998, p. 22;32), portanto o criador dessa primeira forma textual-narrativa-cantada (entretecida) estetizada. É ele o responsável, com seus métodos orais de composição, suas fórmulas rítmicas e mnemônicas, pés⁶⁶, métricas, repetições, paralelismos, o tecelão do discurso narrativo oral em forma de canções.

É ainda dentro dessa forma que serão repetidos temas e motivos migrantes de acontecimento a acontecimento, sendo ora conservados, ora reformulados, reformulados, reaproveitados, sendo tecidos, re-memorados em outro corpo, em outra voz, outro dizer – o que era propício, e chegava mesmo a ser uma necessidade, à conservação do conhecimento e pensamento, e à constituição dos métodos educacionais, nas condições favorecidas pelas culturas orais (ONG, 1998). Assim foram e vêm transmigrado as formas e os motivos, desembocando nas culturas quirográficas (da escrita). Nas culturas orais, diz Ong (1998, p. 53):

A originalidade narrativa reside não na construção de novas histórias, mas na administração de uma interação especial com uma audiência, em sua época – a cada narração deve-se dar à história, de uma maneira única, uma situação singular, pois nas culturas orais o público deve ser levado a reagir, muitas vezes intensamente. Porém os narradores introduziam novos elementos em velhas histórias (...). Na tradição oral haverá tantas variantes menores de um mito quantas forem as repetições dele, e a quantidade de repetições pode aumentar indefinidamente.

Ora, *HDM* é, em primeiro lugar, nostálgica. Ao pôr em cena as jornadas de uma menina em um itinerário de busca, lutas e desejos, num universo inóspito e

⁶⁶ Cf. Ricoeur -

arcaico, numa travessia de mundos e de si mesma, do seu próprio corpo (já que o assistimos é, na verdade, a intermitência entre sonho e fantasia de uma menina para quem a avó conta uma história, história cuja heroína passa a ser a própria menina convalescente⁶⁷), e no qual a protagonista Maria, ao mesmo tempo que é “ela mesma” é uma personagem “já-vista”, encarnação acumulada e lembrança de muitos outros personagens de contos populares, ela não assume apenas a nostalgia da infância perdida, do olhar primeiro sobre os encantamentos do mundo, onde tudo parece mágico e inocente, dos rituais do mítico sagrado primevo:

[2ª Jornada – Episódio 5 - CENA 21]
Casa na periferia/quarto/interior/noite
(...)

AVÓ/NARRADORA

No começo de tudo, a vida era fortaleza e todo vivente era uma estrela no céu. Era e é, porque nós caminhamo cá na terra e caminhamo lá no céu.

MARIA

Eu também tô lá?

AVÓ

Apois, é craro! Ocê é quela estrelinha mais brilhante, açula! Quela outra é seu pai, sua mainha... Rosiclé e Dom Chico Chicote são aquelas lá, juntinha... A carvoeira... Joaninha... inté a Madrasta... Entonce... um dia, aquela estrela mais brilhante cruzou o céu e foi pará lá na Terra. E isso foi bom.

Vai daí que se seguiu muitas eras...

O mundo envelheceu, o mal campeou, e um Gigante com dentes de fera desandou todas as coisas em desespero, descrença e confusão. Mai, em argum lugar, no fundo do humano coração, morava a inocência. E ela clamou pela renovação do mundo. Ansim, longe, num lugar ainda sem nome, era uma vez uma menina chamada Maria.

Ela, a microssérie tenta, outrossim, buscar pela reminiscência (recordação⁶⁸, ou “puxar da memória para reflexão”) um universo correspondente àquele da tradição da cultura oral, da oralidade primeira já apontada por Walter Ong (1998), e, com aquele, sua visão de mundo e suas formas de contar/em suas formas de contar, as quais servem como base e impulso para uma cooptação dinâmica de múltiplos suportes do contar e do representar contemporâneos, para mobilizá-las em sua forma pantagruélica, a audiovisual, a mais nostálgica e ansiosa

⁶⁷ Ver círculo abaixo, dos níveis de apresentação e representação da microssérie.

⁶⁸ No sentido de Ricoeur (2007, p. 37 – Aristóteles: *anamnēsis*; Mugnier: reminiscência; Sorabji: *recollection*)

de todas as formas re-presentativas, cuja base é “a sétima arte”⁶⁹. E se o cinema se pretendeu assim, a televisão quer ainda mais: quer a arte da transmissão à distância e a arte da conectividade simultânea e integradora (dos suportes e dos seres), instaurando relações que se dão basicamente por meio da imagem e do som, da imagem e da voz. Num mundo pós-reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1994), em que há muito já se deu separação religiosa entre o sujeito e o objeto – objeto sempre-adiado, porque alvo do olhar claudicante, sempre-fraturado do sujeito, já mutilado pelas injunções do capitalismo, do utilitarismo, do consumo; e, por outro lado em que se manifesta a chamada nova oralidade (ALMEIDA, 2001) – uma oralidade segunda promovida pelas imagens-sons (ou sons-imagens) dos meios tecno-midiáticos e informacionais – impõe-se à narrativa (às vezes comercialmente) que ela alegorize o mistério (tornando-o aceitável à razão), que ela ao menos represente metaforicamente o irracional, o (ainda...) incompreensível, que ela, enfim, possa satisfazer as necessidades mítico-simbólicas do homem.

HDM vem nos dizer que sua nostalgia só pode ser satisfeita, nas atuais condições da arte narrativa, pela convocação ao útero de todas as filhas de Mnemósine, simbólica deusa da Memória, no jogo da duplicação e reduplicação também de formas narrativas, de carcaças onde se sopra um novo espírito, quando ao primeiro o tempo já desvaneceu. Esse novo espírito é, como já sugeri acima, o da *reminiscência*, no sentido de Ricoeur, revivida no corpo das formas estéticas – trazendo à tona os corpos das vozes que aprenderam a contar a cada era de forma diferente, da oralidade à escrita, e desta ao cinema – e das formas culturais que agregam o popular e o erudito ao *mass-media*, à cultura de massas.

Nessa reminiscência de formas do arcaísmo à chamada pós-modernidade, a microssérie em questão apenas se inscreve voluntaria e conscientemente, como podemos ver, num procedimento muito antigo característico das artes de contar, e mais característico ainda dos contos anônimos e populares:

⁶⁹ Percebe-se que o termo “audiovisual” não satisfaz (senão como nome genérico) à expressão da artes televisas e cinematográficas cuja matéria-prima é a representação em imagens. Estas são um complexo discursivo de falas, vozes, *performances*, imagens, sintaxes e visualidades, e que inclui a recepção cujos sentidos corporais requeridos são fundamentalmente a audição e a visualização – mas não só estes. Quanto à linguagem cinematográfica, J. L. Grunnewald (1969, p. 3, 4, *grifos nossos*) é esclarecedor: “A chamada sétima arte – a única que funda sua razão de ser já na essência da máquina, dentro do salto para a automação que caracteriza a segunda revolução industrial – engloba todas as outras, irmãs bem mais velhas, ou sejam, *pintura, escultura, dança, música, literatura e teatro*. Contém todas estas dentro de si, em sua *ratio* estrutural, como também, para fora, projetando-se em outras dimensões, como se fosse um outro suporte para seus signos”.

sua transmigração, readaptação e derivação. Góes (2007, p. 36), ao tratar do que ela chama de *resgate de formas* registra que Theófilo Braga⁷⁰ aponta um “fundo comum” a inúmeras lendas e contos populares, e muito daquilo que se determina como individualidade nacional são, na verdade, sobreposições e adaptações “étnicas”, e complementa:

Assim, a novelística popular vai se espalhando através de territórios, povos, continentes. Comprovando os processos de convergência temática, substituição de pormenores, em contínuo, incessante processo natural de adaptação e sobrevivência. Desse cadinho nascem os gêneros, os subgêneros, as formas e aquelas que preferimos denominar de *resgates de formas*.

Essa posição de retomada e reafirmação do contar (sim, constituindo-se também como simulacro do contar, que não deixa de ser uma “mostração” do contar pela narrativa imagética contemporânea) vem talvez responder, de certa forma, de outra forma, àquela inquietação interrogativa de Ricoeur (1995, p. 46), lembrando Benjamin, sobre se não seríamos as testemunhas – e os artesãos – de uma certa morte, a da arte de contar, de onde procede a de narrar e todas as suas formas, e sua expectativa ao mesmo tempo, de que

Talvez seja necessário, *apesar de tudo*⁷¹, confiar na exigência de concordância que estrutura, ainda hoje, a expectativa dos leitores [o autor trata da narrativa escrita] e acreditar que novas formas narrativas, que ainda não sabemos denominar estejam nascendo; elas atestarão que a função narrativa pode se metamorfosear, mas não morrer. Pois não temos qualquer ideia do que seria uma cultura em que não se soubesse mais o que significa *narrar*.

E contudo, é o próprio Ricoeur que, em seu *Tempo e Narrativa*, algumas poucas páginas antes desse comentário (ao tratar da relação entre crítica e história literária, no que se refere à narrativa), passa a falar de uma “sucessão das culturas das quais somos herdeiros” (RICOEUR, 1995, p. 26), defendendo com Northrop

⁷⁰ Theófilo Braga (1843-1924). Intelectual nascido em Açores e formado em Portugal, com estudos de base positivista. Fez levantamento do percurso de contos populares até a pátria portuguesa. Escreveu, dentre outros livros, *Antologias: Cancioneiro Popular* (1867) e *Contos Tradicionais do Povo Português* (1883).

⁷¹ Apesar de todas as crises da narrativa e das ameaças de seu esfacelamento, na contemporaneidade, inclusive da forma “romance”.

Frye⁷² que há uma inteligibilidade sedimentada numa prática que tem uma história específica, a que ele chama de tradicionalidade, que rege o esquematismo narrativo surgido nessa “sucessão”. Trata-se de um “esquematismo da inteligência narrativa em sua tradicionalidade” que promove “esquematismo narrativo trans-histórico”, isto é, que nem é apenas histórico, nem tampouco a-histórico, mas *trans-histórico*, no sentido de que “atravessa a história de um modo cumulativo mais do que simplesmente aditivo. [As mudanças e os cortes aí efetuados] não são simplesmente esquecidos; tampouco fazem esquecer os que os precede e aquilo de que eles nos separam: também fazem parte da tradição e de seu estilo cumulativo” (RICOEUR, 1995, p. 26). O autor parte daí para tratar das teorias dos modos ficcionais de Frye, ao quais se aproximam do que ele chama de esquematismo narrativo, e parece eliminar aqui uma suspeita corrente de que a ficção (o “narrar” dos gêneros narrativos escritos) teria usurpado a autoridade das narrativas fundadoras (o “contar”, dos gêneros narrativos orais)

O que podemos abstrair daí em relação a *HDM*? Talvez que, pela sua constituição “folhada” de formas e temas narrativos bricolados, aglutinados, ela seja uma demonstração proposta. Primeiro, que ela seja uma intersecção criativa dessa acumulação trans-histórica, constituindo-se ela mesma numa nova forma de narrar conveniente à acumulação de fragmentos do nosso tempo: acumulação intertextual e interdiscursiva). E se ela, como forma de narração erudita contemporânea faz um resgate, não só, mas também daquelas formas simples do contar oral, mas também dos narrares da escrita, tais como o Dom Quixote, o primeiro grande romance da Modernidade⁷³, a quem ela também presta nitidamente homenagem. E, como nas estruturas de uma escrita em abismo”, poliédrica, com ele vem não apenas a forma da escrita (coadunado com o culto registro observável no discurso de Dom Chico Chicote), mas, a reboque, a ficção de antes dele (sobretudo a da Cavalaria, com sua fabulação ingênua, mas com sua ética heróica), e de depois – a própria memória da escrita com seus labirintos intertextuais, com suas reduplicações, memória do livro, que o próprio Dom Quixote representa como sua sublimidade e sua ironia: “Don Quichotte porte la littérature en lui comme une incurable blessure (Marthe Robert);

⁷² Refere-se a Northrop Frye, Autor de *The anatomy of criticism: Four Essays* (1957) – Anatomia da Crítica.

⁷³ Neste sentido, o Dom Quixote não é o início da narrativa moderna, mas a própria concepção moderna do que é a narrativa. E, mais, do que é o ato de ficcionalizar, seja através do romance, do teatro ou da poesia. No Dom Quixote, na fronteira do século XVII, tínhamos a tematização de uma moderna concepção do *ficcional*. (HELENA, 1984, p. 31)

Le récit de Cervantès utilise les mythes littéraires et le discours du passé pour susciter un nouvel univers mythique.”⁷⁴(Le Robert, 1996, p. 611⁷⁵)

Enfim, mesmo configurando-se sobre a nostalgia dos personagens simbólicos de nossa infância, do heroísmo maravilhoso, das cirandas, da infância e dos rituais “dos tempos de antanho”, ela não pode ser encarada como narrativa de restos, restos da linguagem mas, ao contrário, e também, e paradoxalmente, na esteira consciente do Dom Quixote, de suas estroengas e parafernalias, só pode ser encarada mais corretamente como o desejo de instituição de um universo mítico onde se tornam míticos os próprios modos e formas (configurações genéricas) do narrar, feridas abertas na Memória pela lembrança do contar... e dos contares... Memória de quantos corpos foi capaz de assumir a voz.

2.4 Contar *in memoriam*: as vozes do corpo (o corpo emocionado)

L'espace perçu s'ordonne et se systématise ; un espace « représentatif » (selon la terminologie de Piaget) s'ouvre aux projections de mon imaginaire. Demeure une incertitude : tout a-t-il vraiment du sens ? Ne reste-t-il pas de lieux vides, dont la vacuité seule peut-être signifierait ? N'y aura-t-il pas toujours un décalage, un trou, entre l'image produite et le sens qu'elle livre ou dissimule ?

(Paul
Zumthor. *La Mesure du
Monde*, 1993)

Cena 15 [5º Episódio; 2ª Jornada] **CASA NA PERIFERIA/ EXTERIOR/ NOITE**

O mesmo céu estrelado que MARIA olhava sobre agora a periferia de uma grande cidade. No quarto, tudo é muito pobre. Pela janela, vê-se uma criança deitada, assistida pela AVÓ e pelo PAI. Uma lâmpada pende de um fio. Na parede, há um quadro de Nossa Senhora da Conceição e, sobre o criado-mudo, uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, ao lado de um copo com água e uma vela acesa. Sobre a cama, MARIA desfalece de tanta febre.

AVÓ
Tá variando... É agora que se vê o tamanho de nossa fé!

⁷⁴ Dom Quixote carrega em si a literatura como uma incurável ferida. A narrativa de Cervantes utiliza os mitos literários e o discurso do passado para suscitar um novo universo mítico. (tradução minha).

⁷⁵ Anotar referência posteriormente!

MARIA

Pai! Vó! Cadê o Ciganinho? A chavinha dos amô...

O PAI está cada vez mais tenso.

[...]

Deitada na cama, Maria esboça um leve sorriso. Seu sono agora é mais tranquilo. A avó sente a febre na testa de Maria com o dorso da mão.

AVÓ

A febre baixou. Ela vai ficá boa.

O Pai enxuga as lágrimas com a mão, aliviado.

AVÓ

Bamo deixá ela discansá!

Os dois levantam-se e deixam o quarto. Quando a avó vai cerrar a porta, MARIA a chama com a voz ainda fraca.

MARIA

Vó...

A AVÓ se volta para MARIA.

AVÓ

Que é, fia?

MARIA

Conta a história de novo?...

A AVÓ fecha a porta e vai se sentar na cadeira ao lado da cama.

Com um gesto de cabeça, indica a janela aberta, que recorta uma nesga de céu estrelado.

[...]

AVÓ/NARRADORA

No começo de tudo, a vida era fortaleza e todo vivente era uma estrela no céu. Era e é, porque nós caminhamo cá na terra e caminhamo lá no céu.

[...]

Ansim, longe, num lugar ainda sem nome, era uma vez uma menina chamada Maria.

A menina que sofreu e venceu tantas lutas; a menina que morreu pelas mãos de uma madrasta má, mas ressuscitou da terra (um capinzal que canta: “Meu querido/ meu pai, não me cortes os cabelos...); a menina que enfrentou o comprador de sombras, Asmodeu, o sete peles, o senhor do tempo; a menina que passou pela experiência de ser menina e adulta, e voltar a ser menina; que passou pela experiência de conhecer o amor com um encantado... Essa menina que era, antes de tudo o signo do tempo, signo da memória do contar (qual o Quixote na visão de

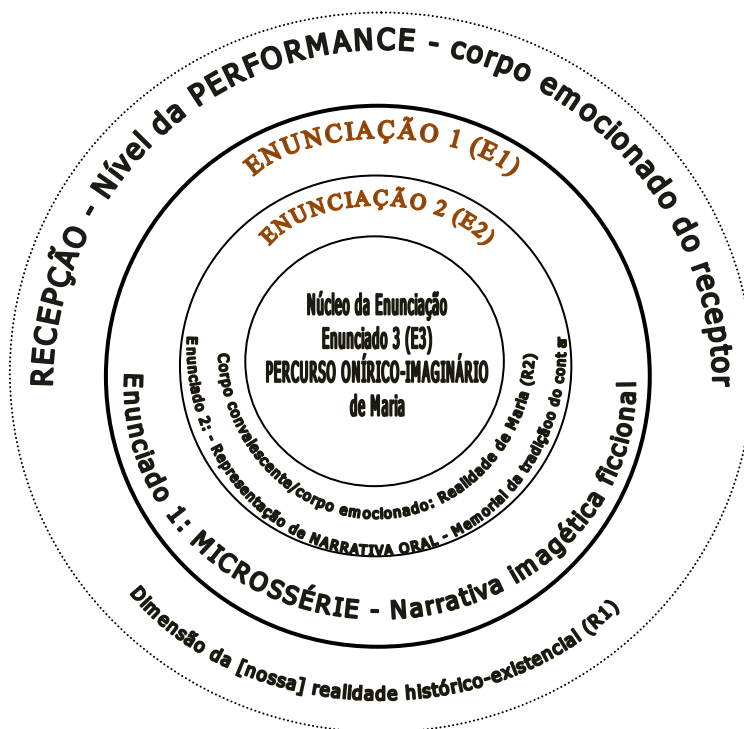
Foucault⁷⁶ é, em essência o signo da narrativa, ou da escrita), sabemos agora, é uma outra menina que convalesce na periferia de uma cidade grande, uma metrópole indefinida (São Paulo?... Rio?... Fortaleza?... Salvador?... Belém... Recife?...) – indefinida, mas demarcada naquele predicativo “grande” – uma menina que, agora sabemos, está constituída numa outra espacialidade, social, histórica e biologicamente entendida como sua “realidade”, isto é, na espacialidade de um corpo convalescente tocado, emocionado pela palavra, a qual institui – através de um corpo imaginado – o outro espaço: como espaço do maravilhoso e da fantasia, o mundo dos “encantados”, não menos exigente de si, não menos antro-po-psi-co-biossocial.

Para falar da tensão que liga, ao mesmo tempo em que entrelaça esses dois espaços – os quais se constituem também como níveis narrativos - e que instaura um encontro mediador entre os elementos que para aí confluem e, ao mesmo tempo para explorar aqui a noção de *performance*, no sentido de Paul Zumthor (2000), de grande produtividade para a compreensão da relação sujeito – narrativa, bem como, enfim, melhor referenciar cada nível que compõe o mundo da obra *HDM*, apresento a seguinte imagem de seu(s) universo(s) de representação e abrangência, de sua estrutura compositiva e de seu “jogo” narrativo enquanto textum que propõe “janelas do contar”⁷⁷:

⁷⁶ “Longo grafismo magro como uma letra, [D. Quixote] acaba de escapar diretamente da fresta dos livros. Seu ser inteiro é só linguagem, texto, folhas impressas, história já transcrita. É feito de palavras entrecruzadas; é escrita errante no mundo em meio à semelhança das coisas” (FOUCAULT, 2000, 63). Ora, o que é Maria, senão o correspondente disso para o universo da contação oral, mas de um oral que vai ao encontro do escrito, ao encontro do próprio D. Quixote, para, juntos, se tornarem imagem?

⁷⁷ A figura traz várias noções que serão explicitadas e exploradas ao longo da discussão. Sua “antecipação”, a meu ver, favorece a especificação dos níveis dando maior entendimento e precisão a cada referenciação.

Esquema 1:



Organização dos níveis da microssérie (de fora para dentro):

1. **R1** – Realidade do espectador - Nosso nível de recepção.
2. **E1** – **Enunciado 1** – A microssérie com seu *mundo do texto*, que engloba E2/R2 e E3.
3. **E2/R2** – Representação da realidade histórico-existencial da personagem Maria, convalescente. Espaço representativo da narração oral pela avó à menina-moça, Maria. O nível de enunciação aqui é duplo: é uma enunciação para Maria (uma contação de história), ao mesmo tempo que é uma enunciação dissimulada *para nós* (receptores) representando uma contação de história para Maria. Há, portanto, neste nível, uma forte tessitura polifônica⁷⁸.
4. **E3** – O núcleo das “Jornadas”, que focaliza o percurso onírico-maravilhoso de Maria, suas peripécias e ações num tempo mítico e num espaço que na, representação, transita entre o mítico e o real, identificado como geográfico e sócio-histórico (sertão/cidade). E3 configura-se na representação como pertencente aos sonhos e à imaginação tocada de Maria, no *mundo do texto*, como imaginário e mental,

⁷⁸ O conceito de polifonia (muitas vozes), de origem bakhtiniana será discutido abaixo.

Vemos aí que o mundo do texto, na narrativa imagética da microssérie instalada/instaurada em nossa realidade, põe em cena, inicialmente, dois mundos de ordem diferentes: um da ordem da fantasia e da imaginação e outro da ordem da realidade – “realidade” para a personagem –, nos quais acompanhamos a menina-heroína que vivencia a história e a menina-convalescente que, mostrada numa dimensão de “vida real”, vive a história como imagem projetada na heroína: são a mesma. A narradora que apresenta a história [a Maria e ao espectador] corporificada imagetivamente é a avó que cuida da doente contando a história [simulacro da própria história da doente]. Mundos que se duplicam, personagens que representam uma transposição de si por meio da imaginação num corpo tocado pelo contar.

A tensão dessa confluência pode ser melhor discutida e explorada pela noção de *performance*, no sentido de Paul Zumthor (2000). Este autor – estudioso, entre outras coisas, de manifestações culturais da oralidade, das poéticas da voz e seus rituais de enunciação, dos elementos marginais e envolvimento do corpo que entram na significação, nas relações entre sujeitos mediados pela palavra – entende que a *performance*⁷⁹, isto é, “um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein*⁸⁰ comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo” (ZUMTHOR, 2000, p. 35), é o conjunto de energias (físicas, corporais, cenográficas, naturais...), gestos, ritualidades, corporalidades e mesmo teatralidades que envolvem e complexificam uma atuação e estabelecem a singularidade espaço-temporal do evento, neste caso, do “proferimento” da/com a palavra - seja ela oral, recitada, escrita ou cantada.

Recorrendo a Dell Hymes, o qual tem, segundo Zumthor (2000, p. 36), a definição mais explícita de *performance* que chegou até seu conhecimento, este autor aponta quatro traços fundamentais da noção: a) *Performance* é reconhecimento – faz passar algo que eu reconheço da virtualidade à atualidade; b) *A performance* se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional – sai do

⁷⁹ Observe-se que para Zumthor, *performance* tem o sentido bem diferente de “desempenho”, de “savoir-faire”, sentido geralmente utilizado pelas teorias pós-modernistas, com raiz nos trabalhos do linguista Noam Chomsky e de J. François Lyotard. Para o autor, *performance* é mais um “saber-ser” (ZUMTHOR, 2000, p. 35.)

⁸⁰ Noção emprestada de Heidegger (1889-1976). Numa síntese sempre-falha: *Dasein*, no sentido heideggeriano, ser-aí, não simplesmente um conceito, mas uma *presença* que instaura uma temporalidade, uma inquietação com o ato de questionar e projetar, interrogar-se e compreender, o ser do homem no mundo (ABBAGNANO, 2007, p. 268): “a existência própria do homem”. “O *ser-aí* que somos nós. (...) Esse *Dasein* não é um sujeito para quem há um objeto, mas um ser no ser. *Dasein* designa o lugar onde a questão do ser surge, o lugar da manifestação (RICOEUR, 2008, p. 37-38).

contexto, ao mesmo tempo em que nele encontra lugar; c) A *performance* é uma conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade, sendo que determinados comportamentos verbais podem ser interpretados, outros podem ser contados e outros ainda são, adicionalmente, repetitivos sem serem redundantes: “essa repetitividade não é redundante, é a da *performance*”, avisa; e d) *Performance* e conhecimento do que é transmitido estão ligados, a *performance* afeta o conhecido, modifica o conhecimento: “Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando ela o marca”. Zumthor exemplifica:

Assim, quando eu digo: ler possui uma reiterabilidade própria, remetendo a um hábito de leitura, entendo não apenas a repetição de uma certa ação visual, mas o conjunto de disposições fisiológicas, psíquicas e exigências de ambiente (como uma boa cadeira, o silêncio...) ligadas de maneira original para cada um de nós, não a um ler geral e abstrato, mas à leitura do jornal, de um romance ou de um poema. A posição do seu corpo no ato de leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção.” (ZUMTHOR, 2000, p. 37-38)

O que há de irreduzível em tudo isso, diz ele, é a *ideia da presença de um corpo*, em torno do qual todas as outras considerações devem ser estabelecidas: a situação, o “comprometimento empírico”, as pulsões e pulsações daí advindas, as relações estabelecidas como ato. E é o corpo que institui o espaço, ao qual se liga a *performance*, por meio do corpo, constituída no liame entre um e outro. Essa relação entre corpo e espaço permite, então, Zumthor pensar na noção de *teatralidade performancial* que a situação performativa faz emergir, inclusive só possível ao se estabelecer intencionalmente uma fissura através da qual se introduz uma alteridade do espaço, uma ruptura com o real ambiente. Em suas palavras:

A condição necessária à emergência de uma teatralidade performancial é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço; a percepção de uma alteridade espacial marcando o texto. Isso implica alguma ruptura com o “real” ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade. (ZUMTHOR, 2000, p. 49)

A partir dessas conclusões, então, Zumthor (2000, p. 50) vem abraçar, com J. Féral⁸¹ e Winnicot, a ideia de que a “situação performancial” seja, portanto, a

⁸¹ Ao longo desta parte do texto, Zumthor vem comentando a distinção entre teatralidade e espetacularidade, feita por J. Féral em *Poétique* (1988), na qual evitei adentrar, preferindo o foco das suas conclusões, que realmente interessavam a este trabalho. Féral toma de Winnicot a expressão “espaço transicional”.

instauradora de um “espaço virtual do outro”, um “espaço transicional” em que um sujeito “se *coloca em cena*”, em relação ao mundo e a seu imaginário.

A título de exemplo do funcionamento da *performance*, pensando na microssérie em causa, *HDM*, podemos ver na cena transcrita no *caput* deste tópico a *representação* (no nível R2 em que a E2 está acontecendo) do estabelecimento de uma situação performancial característica de uma situação de oralidade, de um ato de contação de histórias, envolvendo o do contar - que já vem acontecendo (*Pai! Vó! Cadê o Ciganinho? A chavinha dos amô...*) nos episódios anteriores e ali aparece o pedido de repetição típico da criança: “Conta outra...”, “Conta mais cinco...” “Vó, conta a história de novo”; a preparação dos corpos para o contar e o ouvir, o espaço como portador de teatralidade – como “lugar cênico” –, a atmosfera, as energias envolvidas nos olhares, o instante natural, etc. – *A AVÓ fecha a porta e vai se sentar na cadeira ao lado da cama. Com um gesto de cabeça, indica a janela aberta, que recorta uma nesga de céu estrelado. [...] No começo de tudo, a vida era fortaleza e todo vivente era uma estrela no céu. Era e é, porque nós caminhamo cá na terra e caminhamo lá no céu. [...] Ansim, longe, num lugar ainda sem nome, era uma vez uma menina chamada Maria. – E há uma janela aberta para essa nesga de céu estrelado...*

Os criadores da microssérie possibilitam aos espectadores de um lado, nesta cena, uma recuperação racional explicativa daquele universo imaginativo/imaginário antes apresentado, isto é, estabelecem uma “coerência” à nossa racionalidade, com o “mundo da vida real” (R1), em que o sonho, as coisas estranhas, as criações da imaginação parecem dever ser explicadas, estarem subordinadas à utilidade ou à ordem da razão⁸². Essa necessidade está subordinada também à necessidade de explicação de uma “referência”, que não passa, conforme Ricouer (2005, p. 246-347), de um ranço do positivismo lógico importado para a arte como exigência à metáfora de uma decisão do sentido de verdade e realidade. Contudo, por outro lado, e num sentido totalmente outro, eles estão recuperando a *performance* do ato oral do contar numa narrativa, digamos, de segundo nível (imagética), e possibilitando, que a microssérie estabeleça relações interdiscursivas de memória cultural com o universo primevo da oralidade. Porém, mais que isso, (e

⁸² conforme já detectaram pensadores, por razões, em questões e de “lugares” diferentes, pensadores Durand (2002, p. 26-29) e Foucault (1996). O primeiro tratando de uma razão que tenta subordinar a imaginação, o outro falando de uma ordem do discurso que, com seus interditos e desejo de verdade, interdita o discurso da imaginação delirante (Artaud) e da loucura.

isso, neste ponto, é o que nos interessa), ela mostra um corpo tocado pelo contar, um corpo tocado por esse ato performancial *representado*, metáfora de um outro ato performancial criado no nível de nossa realidade (R2) pela narrativa que toca nossa mente e nosso corpo e nos faz *imaginar*.

Esse é, então, o ponto fundamental das relações constituídas no intratexto, ou seja, na coerência interna da microssérie: um corpo que, tocado, emocionado, suscita uma situação conjuntiva de complexidades, ao abrir uma brecha, uma fissura de com-fusão, pelo contar, entre seu mundo e o mundo da imaginação, uma intrusão do imaginário no [seu] mundo real, de forma que, por via do primeiro se possa compreender o segundo, e por via deste se possa avaliar as implicações (reais) daquele.

“A *performance* não apenas se liga ao corpo, mas, por ele, ao espaço”, diz Zumthor (2000, p. 47). Na situação apresentada na microssérie, o que temos? A abertura para um espaço outro que é chamado à atuação ao se instalar, ali, naquele momento exato, um “espaço transicional”. Portas, passagens abertas no corpo emocionado, pelo desejo deste corpo de partilhar do corpo do outro trazido pela palavra, pela instituição, agora, do corpo imaginado, num outro espaço onde o eu é (também) um outro. Nessa corrente agregativa se cria, pela *performance*, uma percepção emotiva e imaginativa da voz, do ritmo imemorial do contar que traz, aos poucos, o outro, as imagens, os caminhos – corpo e mente dispostos numa unidade de percepção, considerando, com Sartre (2007, p. 27), que a emoção não é uma desordem psicofisiológica, mas uma forma organizada da existência humana.

Na microssérie, paradoxalmente, esse aprofundamento na imaginação funciona como o *pharmakon* (o contar como *pharmakon*⁸³ – o *remédio*, pela apropriação – que expurga o sacrifício de um corpo - ouvinte/leitor/espectador - num outro corpo – o do personagem), como a cura para a menina que, na realidade existencial do corpo, convalesce e desce aos seus infernos, mas será curada.

⁸³ O *pharmakós* era o bode “paciente”, tornado um animal sacrificial; o bode divino, *tragos theios* (identificado com/como Dioniso), que era imolado para a purificação da polis (BRANDÃO, 1996, p. 10), num ritual de matança e compaixão por ele (KERÉNYI, 2005, p. 275). A epica mítica e a epopeia homérica resolveu isto na narrativa com o herói que desce aos infernos para purificar-se, purificar ou resgatar almas sacrificialmente - Orfeu, Odisseu (KERÉNYI, 2002, p. 205-212); a tragédia (*tragos* + *oidê*; tragédia), pela *katastrophé* (reviravolta) ou o padecimento do herói que provocava a *kâtharsis* – “purgação” pelo terror e piedade provocado pela queda do herói na tragédia; depuração do fundo emocional da alma mediante o prazer provocado pela expressão artística (MOISÉS, 1997, p. 29) -, no público e seu “alívio”, sua “purificação” pelo sofrimento do outro, simbolicamente ou “conjuntamente” seu. Em ambos os casos, a obra em sua *performance* é o remédio (o *phármakon*).

Representou-se, pois, aí, um cruzamento de vidas e sentidos que não se resolvem só no espaço do simbólico, mas do cruzamento de mútua implicação e equivalência (um *analogon*, poderia dizer) entre o espaço que é imaginário e o espaço que real (para ela), como abertura entre mente e corpo, corpo e cosmo, na *teatralidade* da situação performancial, transicional. Melhor dizendo, com Ricoeur (2005), a abertura duplicadora de sentidos, pela instauração conjuntiva da(s) linguagem(s): uma fenda de ambiguidade entre o simbólico e a referência.

2.5 Quando a memória encontra o fio de Ariadne ou de Cloto⁸⁴

Já venho mostrando que a memória, alinhavada, criou-se no suporte da oralidade arcaica e desta passou ao suporte da linguagem e da expressão escrita, para chegar, então à cinematografia e ao audiovisual. E é por isso que os processos dialógicos, intertextuais ou interdiscursivos, ou ainda os processos de migração dessas configurações culturais só podem desembocar nesse grande mar que é a memória humana, e em cujas regiões abissais repousa, com sono leve, o esquecimento.

No caso dos audiovisuais infanto-juvenis, ou seja, nas NFA mais especificamente do cinema e da televisão, aqui particularizando para uma microssérie que tenta atingir esse público (sua “recomendação” é 12 anos), essa costura memorial tem recebido um imenso lastro da cultura oral, dos contos infantis e populares da oralidade, bem como da escrita, em forma de adaptações, de referências, alusões, aproveitamento de temas e motivos, isto é, não somente de estruturas e sequências enunciativas. Já foi mostrado também que o conjunto imagético-fotográfico em movimento constituindo uma narrativa, como encontrada nas mais diversas produções audiovisuais e midiáticas do nosso tempo, tem sua raiz fincada na complexidade do cinema, e o cinema é um mosaico de recuperações e

⁸⁴ Na mitologia, Ariadne auxilia Teseu a sair do labirinto, após matar o Minotauro, presenteando com um novelo de linha que guiaria o herói de volta dos corredores e câmaras escuras. Cloto tece os destinos, premiando cada um com a cor de seu caminho (LUIZ, 2000, p. 13). Utilizei aqui a metáfora para a tessitura das vozes que habitam a nossa memória [humana] e que encontram no texto/textum final sua saída e seu destino.

adaptações de artes diversas com um pé plantado na narrativa literária, sendo o passo seguinte a relação TV – cinema; cinema - TV.

Aqui ponho entre parênteses a relação desses dois com outras mídias e a rede mundial de *in-formação*: a Internet. É importante tratar, então, do que se quer dizer com processos dialógicos, intertextuais e interdiscursivos e processos de migração de configurações culturais.

Tomando um exemplo, no contexto brasileiro das abordagens do cinema e da televisão na representação de um *ethos* da região Nordeste, diz Cláudio Paiva (2007, p. 26) ⁸⁵:

As narrativas ficcionais como *Tieta* (1989/90), *Lisbela e o Prisioneiro* (2003), *O caminho das nuvens* (2003), *Deus é Brasileiro* (2003) são produtos híbridos realizados e exibidos nos tempos cruzados do cinema e da televisão, e embalados na poética musical do pop, do Manguê Beat (de Pernambuco) e outras expressões recentes, acolhem simultaneamente imagens e sons rurais, urbanos, experimentais, inventivos, artesanais e eletrônicos, que respondem às expectativas de um público enredado, ao mesmo tempo, nas malhas da tradição e nas conexões urbanas.

A partir do que aí se coloca fica evidente que as produções audiovisuais, na sua generalidade, são um conglomerado de encontros culturais e textuais os mais diversos: um encontro de tipos textuais, de estruturas, suportes de linguagem e constituições estéticas, sendo seu próprio fundamento a cooptação, a apropriação, o deslocamento, a transformação e a recriação de linguagens artísticas e formas culturais, possibilitando com isso um cruzamento sistemas estéticos, uma “mestiçagem” que se torna um dos traços significativos de sua própria constituição, mas que deve mesmo superar a mera justaposição ou superposição de formas. Ele se torna, portanto, e “naturalmente” uma “memória coletiva”, um *ensemble*, termo que Barei (2007, p. 238) retoma do semiótico ⁸⁶ [cultural] Iúri Lótman (1922-1993), ou seja: “um complexo sistema de justaposições e estruturas polifônicas” – noção que, por sua vez, Lótman toma de Bakhtin e aplica à organização dos diferentes textos que podem ser lidos em um *ensemble*, isto é, em um conjunto de combinações de artes e textos culturais heterogêneos. Barei trata do *ensemble* como incorporação, em seu interior, de “outros textos, outras de linguagens, outras

⁸⁵As obras citadas são, na verdade, extensão dos produtos da Rede Globo de Televisão, inclusive pelos autores, que também atuam nas telenovelas da emissora...

⁸⁶ A recorrência à semiótica cultural aqui não significa abraçar seus pressupostos, mas reconhecer que, no domínio dos estudos da imagem e da narrativa audiovisual, sobretudo do cinema, não podem ser simplesmente dispensados. Além disso, o próprio Ricoeur (2008, p. 58-60; 67-68) reconhece, na obra, uma dimensão estrutural, semiótica, que deve ser significada e convocada ao nível da compreensão, conforme já foi exposta supra (em 1.1).

histórias, outras organizações culturais”, a que ela chama, ainda fundamentada em Lótmán, de *configurações migrantes*: “dispersão e reunião de textos em um mesmo espaço cultural” (BAREI, 2007, p. 242). Esse jogo de trocas e agregações acaba por promover uma “negociação” que

possibilita hibridizações, diálogos e também conflitos entre os sistemas céleres, como as linguagem midiáticas, que apresentam produtos de rápida duração – como as inúmeras produções de filmes, seriados, desenhos, rapidamente descartados e substituídos obsessivamente por novas realizações – e os sistemas cuja duração demonstra continuidade na cultura, como a magia – evidentemente compreendida como sistema de signos. (NUNES, 2005, P. 258)

Constituída essa “mestiçagem” audiovisual, sobre inter-relações e reinvenção de linguagens outras, em seu interior cada forma presente e/ou integrada possibilita envolver, açambarcar e retomar, por sua vez, em sua particularidade, temas, motivos⁸⁷, vozes e discursos já presentes na memória cultural, o que possibilitaria falar de uma “intertextualidade” no sentido mais restrito do termo: retomadas, citações, alusões etc. de outros “textos” culturais, sendo estes aqui entendidos num sentido amplo como “mensagens articuladas de um modo particular” (BAREI, 2007, p. 236), perfazendo-se, portanto, como eventos discursivos, unidades de sentido autoral e sócio-cultural, instituídos sobre determinada linguagem e respondendo a condições próprias de produção e recepção.

O termo intertextualidade foi cunhado por Júlia Kristeva, no seu *Recherches pour une sémanalyse* (1969) para referir-se às relações encontradas por Bakhtin entre textos, visões de mundo e formas estéticas, e que foram introduzidas posteriormente na teoria literária: “Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e absorção de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade* (...)” (KRISTEVA, 2005, p. 68, grifo da autora). É preciso ressaltar, contudo que, para Bakhtin (2003), a relação intertextual está encravada numa relação dialógica que não deixa de ser também, num nível mais profundo, dialética, isto é, que as relações de assimilação, o diálogo estabelecido entre os textos e, inclusive, entre contextos e interlocutores

⁸⁷ “Motivo”, neste ponto, quer dizer “uma situação típica que se repete [numa narrativa/em várias], portanto, cheia de significado humano (...); todo elemento linguístico que recorre com insistência na obra dum escritor, todo elemento pictórico perseverante na obra dum artista, num determinado universo artístico” (MOISÉS, 1999, p. 350-51).

é um diálogo *ambivalente* (termo bakhtiniano): está no nível formal do texto mas também no nível ideológico, inclusive em forma de conflito ideológico-discursivo. A autora afirma que “Bakhtin situa o texto na história e na sociedade, encaradas, por sua vez, como textos que o escritor lê e nas quais ele se insere ao reescrevê-las” (KRISTEVA, 2005, p. 66). Assim, ao estudar o carnaval medieval, por exemplo, e sua entrada na literatura, o pensador russo percebe que “o discurso carnavalesco quebra as leis da linguagem censurada pela gramática e pela semântica, sendo, por esse motivo, uma contestação social e política: não se trata de equivalência, mas de identidade entre a contestação do código linguístico oficial e a contestação da lei oficial” (KRISTEVA, 2005, p. 67).

Foi também a partir dessa “ambivalência discursiva” como presença transgressora ao mesmo tempo estrutural, histórica e social na linguagem do outro, e de uma produtividade contestadora proporcionada pelo dialogismo em termos sociais, políticos e filosóficos (isto porque se constitui numa relação dramática) que o pensador russo pôde falar de romance *polifônico*⁸⁸, identificando tal característica na literatura de Rabelais, Swift e Dostoievski, aos quais Kristeva reúne James Joyce, Proust e Kafka. Mas Bakhtin não deu por definitiva essa possibilidade criada pela escritura, ele vai além e instala sua perspectiva no diálogo como fenômeno cuja transformação continuada se dá historicamente, já a partir do diálogo socrático substituindo o da tragédia:

O dialogismo do pensamento artístico e do quadro artístico do mundo, o novo modelo de mundo anteriormente dialogado não foram definitivamente revelados. O diálogo socrático que substituiu o diálogo da tragédia, é o primeiro passo na história do gênero romanesco. Mas ele era só um diálogo, quase uma forma apenas externa de dialogismo. (BAKHTIN, 2003, p. 346)

O dialogismo é apresentado por Bakhtin em contraposição e como superação de um modelo monológico de mundo. Identificando suas raízes em Sócrates e na praça carnavalesca, exemplifica em Dostoievski a representação do homem sempre “em estado de crise”, no limiar do si mesmo, o que – afirma⁸⁹ – leva este romancista a ampliar o conceito de consciência e identificá-la à *personalidade*,

⁸⁸O romance que tem como fundamento várias vozes, vários discursos como forças sociais vivas (BAKHTIN, 2003, p. 196) postas em confronto; consciências, mundos e discursos que se chocam entre si, “que são provocados pelo enredo mas não cabem no enredo” (idem, ibidem, p. 197)

⁸⁹(BAKHTIN, 2003, p. 347)

ou seja, ao que no homem responde como “eu mesmo” ou “tu mesmo”. O monologismo é justamente a expressão de uma forma/instituição/linguagem totalitária, que não vê sentido fora de si mesmo, a negação do outro ou do valor desse outro, da voz equivalente desse “tu” e sua presença formal, cultural e social, como diz:

O monologismo nega ao externo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônomo-responsiva, de outro *eu (tu)* isônomo. No enfoque monológico (em forma extrema ou pura) o outro permanece apenas *objeto* da consciência e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no mundo de minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e, por isso, em certa medida, reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados. (BAKHTIN, 2003, p. 348)

E arremata: “a dialética é o produto abstrato do diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Num contexto pós-bachktiniano, esses conceitos (dialogismo, monologismo, polifonia), como não poderia deixar de ser, foram sofrendo transformações e são tomados, às vezes de forma redutora, na maioria das vezes, focalizando-se o caráter formalístico e esquecendo-se o ideológico, o histórico-social, o cultural. Fiorin (2003) vê nesse empobrecimento das abordagens um efeito do termo intertextualidade posto em voga por Kristeva no ambiente do estruturalismo dos anos 1960, e que procurou, de certa forma, englobar os fenômenos do intercruzamento, da tessitura e da interposição de vozes no domínio do discurso.

A ideia de que haja uma intertextualidade desemboca numa outra, a de que também haja uma interdiscursividade, já que são “faces” do mesmo – englobante (discurso) e englobado (texto/textum/enunciado) dão-se juntos no evento. Partindo de Foucault e açambarcando já os processos e práticas semióticos⁹⁰, Dominique Maingueneau (2008) defende hoje uma prática interdiscursiva (e intersemiótica), e um primado do interdiscurso, derivando daí a tríade universo discursivo, campo discursivo, espaço discursivo⁹¹.

⁹⁰ “O discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma *prática discursiva*. O sistema de restrições semânticas, para além do enunciado e da enunciação, permite tornar esses textos comensuráveis com a “rede institucional” de um “grupo”, aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível. (MAINGUENEAU, 2008, p. 22 – *grifo do autor*)

⁹¹ Universo discursivo: conjunto de formações discursivas de todos os tipos que agem numa conjuntura dada; campos discursivos: domínios suscetíveis de ser estudados, que estão em concorrência, confronto, aliança, neutralidade aparente, etc.; espaços discursivos: subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação. (idem, p. 33-35)

Desejo, entretanto, tratar desses processos dialógicos intertextuais ou interdiscursivos na dimensão maior em que não deixam de se inserir: processos memoriais que dialogam, imbricam-se, se entretecem e se transformam na cultura e nas relações humanas. Isto porque, no fundo, são imagens circulantes, “migrantes” na memória da cultura e da sociedade na qual ela se insere como atesta Barei(2007, p. 236): “ao mesmo tempo em que a cultura tende à conservação de seus textos, impõe também a criação de novos textos”.

2.5.1 Um recorte do simbólico de *HDM*: o ciclo do noivo animal

Na intertextualidade, em nível do mundo do texto de *HDM*, a presença talvez mais forte, além de tantos outros – o da madrasta, o da morte e ressurreição do herói, o ritual de iniciação ou de passagem (MAYOL, 1984) –, é o **ciclo do noivo/noiva-animal**, no qual o amado ou a amada passa pela condição de ser animal em certo período de sua vida, tornando-se depois humano ou humana, e no qual o companheiro é submetido a provas físicas e/ou psicológicas para que tal condição seja desfeita. É um motivo clássico, fundante, de narrativas orais perdidas no tempo, das quais a mais conhecida é o mito de *Eros e Psique*, segundo o qual a bela Psique casa com um ser que somente à noite assumia a forma humana, sendo, durante o dia, um deus – Eros, deus do amor –, fato que era ignorado pela apreensiva Psique, para cuja imaginação o amante era (em algumas versões) “uma enorme serpente” (BETTELHEIM, 1980, p. 331). Uma noite ela, desastrosamente, descobre que se trata de um belíssimo jovem, mas, queimando-o, com uma gota de vela, ela é pega em flagrante. Psique, abandonada por Eros, passará por provas inimagináveis, ordenadas pela mãe do deus, Vênus, até recuperar o Amor de volta. Um conto popular, derivado do mito, é *A Bela e a Fera* (“recolhido” da tradição oral por Mme. Le Prince de Beaumont, em 1757), conhecido mundialmente, e já por si condensação de um o outro, *A procura do esposo desaparecido*.

Góes (2007, p. 152-156), tratando da transmigração desse motivo através dos séculos, aponta, em seu início, o mito “Cupido e Psique”, “encaixado” na narrativa *O Asno de Ouro* ou *As Metamorfoses*, do grego Apuleio, do século II d.C., que já escrevera também uma novela, *Eros e Psique*, em que intercala a história do *Asno*, na qual o protagonista Lúcio, transformado em animal, assume uma vida de peregrinação em forma de um asno e somente assume a forma humana após comer

um ramo de rosas. Apuleio remete o mito a fontes ainda mais antigas. *O Asno de Ouro*, por sua vez, adquire variantes diversas, tais como o conto marroquino *Le Caftan de l'Amour*, ou “O manto de amor manchado de paixão”. Durand por sua vez, registra e comenta em seu *L'Âme tigré* (1980, p.151-177) a disseminação exaustiva e a proficuidade do mito *Eros e Psique* na literatura europeia do século XVII.



Figura 1: O Pássaro protetor segue Maria
(Fonte: <http://hojeediademaria.globo.com>)

Na microssérie, o personagem *Amado* tem, primeiro, a forma de um misterioso pássaro dourado que sobrevoa os áridos céus da jornada da menina Maria, protegendo-a, eventualmente. Após ela tornar-se moça, pela interferência de seu terrível oponente, Asmodeu, sobre o curso do tempo, o pássaro “desce”, em seguidas noites, para revelar-se (desencantar-se, desvelar-se) como um belo, frágil, amoroso (e umidamente lânguido) jovem, e para amar e ser amado, enfim (ABREU; CARVALHO, 2005, p. 187-89 - episódio 4, 1ª jornada cena 57).

Esse núcleo mítico-narrativo guarda possibilidades de ensinamentos profundos e inesgotáveis. Bettelheim faz dele uma análise psicanalítica de base freudiana, e vê, nos contos que exploram o tema, um passo além, em relação àqueles contos mais simples em que o herói/a heroína apenas tem que sofrer uma provação, enfrentar o obstáculo e conseguir a vitória. O ciclo do noivo ou da noiva-animal, diz ele, traz a ideia de que “aquilo que vivenciamos como perigoso, repugnante, algo a ser evitado, deve mudar de aparência e ser vivenciado como verdadeiramente lindo. É o amor que permite que isto aconteça” (BETTELHEIM, 1980, p. 319). Embora a leitura desse autor seja centrada basicamente na

aprendizagem sexual, ele aponta para o fato de que esse “passo além” é o passo do confronto e da convivência com outro.

Gilbert Durand (1980), por sua vez, comentando *Eros e Psique* (ou *Cupido e Psique*, ou ainda, Amor e Alma), dentre muitas outras lições do mito, aponta aquela de que este mito nos remete para uma *educação do olhar*, além do deslumbramento imediato da luz, a razão simples, ou do “desejo de ver” – duas vezes castigado na narrativa. Remete-nos a uma aprendizagem mais ampla, como a daqueles que, desprovidos de visão, aguçam extraordinariamente outros sentidos: o conhecimento e a convivência do outro não se dá pela “simples visão” ou pela visão simplista e apressada, mas para além dos véus que res-guardam a beleza, a feiúra, a monstruosidade e se ultrapassa a si mesmo, *alter*-conhecimento que se torna também *auto*-conhecimento e *meta*-conhecimento: “Il s’agit donc bien d’une initiation de l’âme, douloureuse, lente, sans cesse recommencée”⁹² (DURAND, 1980, p. 170), que começa por uma dupla *interdição do ver* – a beleza do monstro e a beleza da morte [iniciática]⁹³, é um cerceamento da “imediatidade da evidência”. A visão, ou parte dela, diz ele, é a primeira sacrificada.

2.5.1.1 A imaginação do movimento (1): descida

Em *HDM*, o noivo-animal não aparece, fato comum em alguns contos populares, como assustador, mas como aquele pássaro “encantado”, familiar. Por outro lado, não se cumpre boa parte do programa do mito – ou do ciclo –, senão aquela de que, após a feliz conjunção, o primeiro *cognoscere*, a história não termina, ela começa para a convivência, e demanda as “provas” e obstáculos que os sujeitos terão ainda de enfrentar para permanecerem juntos.

Há uma “descida” do [personagem] Pássaro que se transmuda em Amado na microssérie, despindo-se da idealidade de um vôo etéreo, angelical, solar, para tornar-se homem, por via do desejo, para assumir o *pathos* humano, as intempéries da terra e da experiência. Essa descida se dá primeiramente pela perda da asa, depois pela perda da roupa. Conhecimento mundano, a perda da asa é também a

⁹² Trata-se, então, de uma iniciação da alma, dolorosa, lenta, incessantemente recomeçada. – tradução nossa.

⁹³ Sobre essa morte iniciática, simbólica, é o “bautismo de fogo” de que fala Pierre Mayol (1984, p. 118-119), que exige uma transformação, uma metamorfose (*metanóia*) da alma e/ou do corpo. Também Foucault (2006) trata dessa transformação necessária ao eu no cuidado de si, na prática de si, por via de uma conversão a si ou de uma conversão do olhar por via da metanóia.

perda da liberdade que deve ensinar um outro meio de liberdade, pela luta, no plano do mundo da vida, para a reconquista de uma nova condição. Durand, citando estudos de Desoille, diz-nos que os sonhos de descida

são sonhos de retorno e aclimatação ou consentimento da consciência temporal. (...) É uma das razões pelas quais a imaginação da descida necessitará de mais de mais precauções que a ascensão. Exigirá couraças, escafandros, ou então o acompanhamento de um mentor, todo um arsenal de máquinas e maquinações mais complexas que a asa. (DURAND, 2002, p. 200-01).

A descida é movimento que se manifesta narrativamente no plano físico, no descer, no caminhar para dentro ou para o interior de um mundo, mar adentro, caverna adentro, poço adentro, uma viagem para o desconhecido, para um mundo subterrâneo, etc. quase sempre como representação de um plano iniciático pessoal, um plano de aprendizagem desvelado pela narrativa. Acontece com o Ulisses/Odisseu, acontece no *Beowulf*, nos romances de cavalaria, nos contos populares em geral, porque, na verdade, se apresenta como parte daquela jornada do herói de que nos fala o mitólogo Joseph Campbell (1997) ou Vladimir Propp (1983), o qual detecta em contos russos, não raro a substituição de dragões (relativo à caverna) por demônios (relativo a inferno). Esta descida pode ser entendida como o motivo da saga órfica, a *catábasis*, descida imaginária, ritual, simbólica, iniciática (BRUNEL, 2005, p. 768-71).

É, pois, no tempo que se trava a luta e o sofrimento, que se adquirem as feridas e as cicatrizes, que se aprende a conviver com elas, que se necessita do aprendizado do uso dos instrumentos e das estratégias de sobrevivência, que se dá o conhecimento da alteridade. No tempo, isto é, na *história*, que é sugerida por esta representação da imaginação simbólica, é que se dão as aprendizagens das relações, daquilo que só tempo pode dar, por deixar amadurecer. Em termos educacionais, essa *catábasis* parece permitir falar-se de algo que está no que transita entre a escola e sua imagem do que é “elevado” e o mundo da vida, até mesmo em seu aspectos de relações, engajamento político, pragmatismo, luta material, crueldade e violência, etc.; entre a aprendizagem formal e informal, entre um saber que se adquire na escola e um outro, que só a vida pode dar, o conhecimento da temporalidade, de quem “desce” para a exposição da conquista – do mergulho, da maturidade, dos caminhos da estratégia.

Em *Hoje é dia de Maria*, retomando o motivo do noivo-animal, a alteridade primeira do Amado é sua Amante, Maria, e, portanto, esse conhecimento é simbolizado primeiramente pelo conhecimento do amor sexual, é primeiramente *physis* e *eros*.

Esse pássaro desce como flecha erótica para aquela que também ainda vai aprender, na sua condição de menina-moça. Primeiramente o amor, primeiramente o encanto erótico, a cena erótica. O mito dá-se, então, a conhecer, desnudo: as relações mais profundas estão para além de Eros, no tempo da revelação, do desencanto (perda do “brilho”, da idealização) que obriga a uma nova aprendizagem, e das provas, do encontro com a “terra tenebrosa” antes que empreenda sua caminhada puramente, humanamente, *terrestre* (Bachelard, 1990, p. 15).

A segunda alteridade do Amado é seu oponente, Quirino – este Quirino que carrega em si traço semântico da guerra e do trabalho. Preso na temporalidade, no mundo da vida, o Pássaro, senhor do vôo e da asa, senhor dos mundos ideais do ar, está exposto ao ciúme, à inveja, à sobrevivência, ao trabalho e à aprendizagem de (re)conquistar o seu mais alto sonho.

Mas a descida, que aqui participa daquela *Poética das Asas* estudada por Bachelard em *O Ar e os Sonhos* (1990), “arrisca-se o tempo todo a se transformar em queda”, diz Durand (2002, p. 201), no sentido da catábase para a catástrofe. Na verdade, ela não perde o traço semântico da queda. Este autor explica que “o que distingue efetivamente a descida da fulgurância da queda, como de resto do levantar vôo, é sua *lentidão*. A duração é reintegrada, domesticada pelo simbolismo da descida graças a uma espécie de assimilação, por dentro, do devir” (DURAND, 2002, p. 201). E se a queda, na lentidão da descida, torna-se prazer, a descida na fulminância da queda é tragédia. A queda sempre traz um aspecto moral, a ressuscitar a noção de pecado, de medo e de castigo. “Não é um medo de encontrar pessoas, mas um medo de encontrar apoio (...) é um medo infantil”, diz Bachelard (1990, p. 92): esse medo exige uma outra aprendizagem, psicológica, de lidar com os limites da própria falibilidade, das crenças, das ideologias do lapso entre o que se pensa ser a altura e o que ela é realmente. É quando a flecha atinge o próprio atirador, e ele fica vulnerável. É o que acontece se as asas são cortadas de vez, ou se elas derretem nas alturas do orgulho ou da soberba, por ser falível pássaro. Essas nuances ainda exigem uma profunda e diferencial verificação.

2.5.1.2 A imaginação do movimento (2): subida

Que ínfima relação poder-se-ia encontrar entre um Pássaro encantado e Dom Quixote? Esse é justamente um dos fiapos de tecido que a microssérie nos traz como um emblemático trânsito de formas. Dom Chico Chicote, o cavaleiro da triste figura, de *Hoje é dia de Maria*, não se relaciona com o pássaro apenas porque o papel do Amado e de Dom Chico Chicote é representado pelo mesmo ator. Mas porque eles participam de uma dinâmica que conflui, para a asa, em seus movimentos invertidos: num, o desejo de descida, conforme já explicou anteriormente, noutro o desejo de subida – são ambos agentes na simbólica do vôo.



Figura 2: O Cavaleiro da Triste Figura: D. Chico Chicote
(Fonte: <http://hojeediademaria.globo.com>)

O itinerário do pássaro e de Dom Chico Chicote são inversos e diretamente proporcionais aos seus desejos: um deseja a terra, a realidade do corpo para conjugar-se à sua Amada, outro deseja estar à altura de sua amada, e essa altura só pode ser conseguida pela fantasia, ou pela idealização dessa realidade: “Então voarei, Maria! Vou cortar os céus, sem peso, como num sonho. Afinal, só resta crer no impossível!” (ABREU; CARVALHO, 2005, 558 - episódio 5, 2ª jornada, cena 6). Esta fala leva-nos a refletir sobre o que já foi dito de Dom Quixote: “acreditando que já era o que aspiraria a ser, marca, para sempre, ante os nossos olhos, a linha imaginária que separa o heroísmo da fantasia, a sublimidade da ridículo” (DANTAS, 1979, p. 36-37). E Dom Chico Chicote leva, então a “ridículo”

ao seu extremo, porque caricatural – mas não irônica –, porque pastiche daquilo que já pretendeu ser, não só, mas também, uma ridicularização do cavaleiro medieval.

O que interessa aqui é, agora, a consideração dessa dinâmica da subida, a qual foi sublimemente captada por aqueles que, na microssérie, quiseram dotar seu personagem quixotesco daquilo que D. Quixote tem de mais característico: seu desejo de ascensão, de ir além do corpo (essa já evidência de sua magreza), além da força, além da imaginação já imaginada, aí representada pela bufona asa-fole que passa, também ela por um processo de ascensão, de conserto, de superação. Durand vem magistralmente completar e esclarecer ao relacionar o desejo de ascensão, isto é, de vôo como ideal moral, amoroso e de conquista – traço característico de D. Quixote (e de seu pastiche brasileiro, D. Chico Chicote):

Desoille recusa, com razão, a separar o símbolo ascensional do ideal moral e da completude metafísica. É um catarismo e um dom-quixotismo provocado e terapêutico a que somos convidados e que prova de modo eficiente que os conceitos de verdades e valores “elevados” e as condutas práticas que acompanham a sua aparição na consciência são motivadas pelas imagens dinâmicas da ascensão (DURAND, 2002, p. 126).

Tem-se, então o motivo da *anábase*, noção complementar ou contraposta à catábase, que Durand relaciona com a postura ereta do homem, como esquemas axiomáticos que valorizam a verticalização, a ascensão, a elevação, que está na base dos ritos e práticas ascensionais: “a ascensão repousa no contraponto negativo da queda. Goela, abismo, sol negro, túmulo, esgoto e labirinto são os desencadeadores psicológicos e morais que põem em evidência o heroísmo da ascensão” (DURAND, 2002, p. 128). Nesta anábase, é a vez da asa apresentar-se como ideal de perfeição, dos sentimentos que se elevam e evocam as alturas, o sublime, o sonho, em sua leveza, e, como acrescenta Bachelard (1998, p. 16), a luz e a paz; a pureza, o esplendor. É preciso também esclarecer que esse sujeito de conquista no qual Dom Chico Chicote se constitui, é um sujeito de conquista de superação da injustiça moral, de enfrentamento da autoridade, e social (embora neste sentido se deva observar que ele é mais propriamente o retrato dessa injustiça, já que ele aparece como um mendigo que se recolhe à sua subjetividade).

Abre-se aí uma janela também para se pensar no fato de a dinâmica da microssérie, de relacionar uma “descida” na Primeira Jornada com uma [vontade de] “subida”, na segunda segue um itinerário que faz parte da própria história (que

também é memória) da narrativa no Ocidente, no que diz respeito ao herói e consequentemente ao gênero. Ricoeur (1995), comentando Frye, fala de um deslocar do centro de gravidade *do alto* (que desce) *para o baixo* (que deseja subir, no geral sem sucesso), isto é, “do herói divino para o herói da tragédia e da comédia irônica, inclusive para a paródia da ironia trágica” (RICOEUR, 1995, p. 29). Ora, isso soa estranhamente familiar, quando pensamos naquele Pássaro brilhante, sublime e encantado que se apresenta na Primeira Jornada de *HDM* e o arremedo de D. Quixote, o patético D. Chico Chicote, da Segunda Jornada. Ricoeur, seguindo Frye, vê na diminuição do poder do herói uma potencialização do papel da ironia, o que provoca também uma aparente ambiguidade no termo mito:

No sentido de mito sagrado, o termo designa a região de heróis superiores a nós em todos os sentidos; no sentido aristotélico de *mythos*, recupera o domínio inteiro da ficção. Os dois sentidos são entrelaçados pela ironia. A ironia inerente ao *mythos* aparece então vinculada ao conjunto dos modos ficcionais [trágico e cômico, dos quais derivam subgêneros]. Está implicitamente presente em qualquer *mythos*, mas só se torna um ‘modo [ficcional] distinto’ devido ao declínio do mito sagrado. É a esse preço que ironia constitui um “modo terminal”, segundo a lei da descida evocada acima.” (RICOEUR, 1995, p. 30)

Por outro lado, e isto bem converge com a dinâmica do vôo (o planar) em *HDM*, Bachelard chama a atenção para o fato de que o pássaro relaciona-se ao sonho da eterna juventude, uma busca da felicidade dormente, desprovido de tragédia, e “faz esquecer o tempo (...) numa *viagem imóvel* em que as horas não soam mais, em que *a idade já não pesa*” (BACHELARD, 1990, p. 70, grifos do autor). Isto se faz bem verdade na microssérie, e aquele personagem que diz: “Meu sangue novo se veste de asas! E com seu amor [de Rosicler, sua amada] sou capaz de vencer gigantes! (ABREU; CARVALHO, 2005, 562 - 2ª jornada, Episódio 5, cena 7) só consegue realizar seu amor, sua conjunção amorosa no idílio do vôo. A presença desse elemento negativo do vôo e do sonho, da oníria, para aqueles que vivem a realidade humana, talvez aponte para a necessidade dessa aprendizagem dos limites também a idealização, aprendizagem do utópico, que não pode ser utopia como quimera, sob pena de fazer o sonhador esquecer-se de si mesmo.

A partir dos tópicos considerados, podemos compreender aspectos temáticos, simbólicos e mesmo formais, inclusive imagético-visuais, no sentido de uma leitura analítica do imaginário que constitui a microssérie, sua relação com o caudal da cultura universal, as relações desse imaginário com o contexto social, e

com a prática educativa – constituindo-a como ponto de partida para uma discussão bem maior sobre a ampliação do uso e utilização do audiovisual brasileiro na educação.

A simbólica da descida e da subida, tece, portanto, a partir de um recorte das dimensões dos personagens da microssérie [*agentes da intriga*, na linguagem de Ricoeur (1995)] o movimento que revela dois sujeitos (agentes) de busca, de desejo e de conhecimento que os impulsiona para além de si mesmos, mas cujo palco só pode ser o do mundo, mundo da experiência prática e histórica, de relacionamentos, de conjunção, de luta, de sobrevivência, para o qual e no qual a escola tem que estar preparada para ajudar a viver, a conviver e a voar.

3. DIANTE DA TELA, “NÓIS CAMINHAMO CÁ NA TERRA”

A sensação de *mimese* da realidade é muito mais forte no cinema do que em qualquer das outras artes visuais, devido à possibilidade de criar a ilusão do movimento e combiná-lo ao áudio. Por esta razão, o cinema foi entusiasticamente saudado pela crítica em seus primórdios como a arte que poderia “vencer a própria morte”.

(...)

Qualquer programa de TV é interrompido periodicamente para ceder lugar aos tão decantados “comerciais”. Essa forma de veicular o texto resulta num caráter intrinsecamente fragmentário de todos os programas televisuais. Por outro lado, a televisão é virtualmente assistível em quase todas as horas do dia. Trata-se, pois de um veículo verdadeiramente pantagruélico: literalmente engole um número enorme de programas ao dia. O mecanismo encontrado para fazer face a essa voracidade é a *serialização*.

(Anna Maria Ballogh. *Conjunções, disjunções, transmutações*, 2005.)

[A] identificação com o (ideal do eu, eu ideal) é narcísica por parte do telespectador. Trata-se de um investimento forte, pelo fato de o objeto – a televisão – ser ele próprio narcísico (um espaço fechado sobre si mesmo, simulação auto-suficiente do mundo).

(...)

Gerir o espaço social através de efeitos de fascinação significa que a televisão simula uma sociedade fundada não mais numa ética do trabalho material, mas na produção psíquica. O que no vídeo se produz (sob a forma de simulacro) é o desejo.

(Muniz Sodré. *Televisão e psicanálise*, 2003)

Mefistófeles:

Passou! Palavra estúpida!

Passou por quê? Tolice!

Passou, nada integral, insípida mesmice!

De que serve a perpétua obra criada,

Se logo algo a arremessa para o Nada!

Pronto, passou! Onde há nisso um sentido?

Ora! É tal qual nunca houvesse existido,

E como se existisse, embora, ronda em giro

Pudera! O Vácuo-Eterno àquilo então prefiro.

Mefistófeles, personagem de *O Fausto*, de Goethe.

(J. W. Goethe. *O Fausto*, 1981.)

Fala-se muito, fala-se tanto, do vínculo entre realidade da ficção e realidade da vida. Que a vida imita a arte e a arte imita a vida. Mas onde se dá o encontro entre os dois? Somente nos casos em que o romântico, qual um Pigmalião⁹⁴, fascinado com a própria criação, ou por ela, confundia seu próprio ser com o ser dos personagens que criava, tentando viver tal e qual seu ritmo dissoluto? Ou quando temos notícias (verdadeiras, fatos) de um assalto espetacular a um banco? Um crime hediondo, digno de roteiro do mais hediondo filme de Hollywood? Colocar-se na compreensão do encontro entre a narração de si e a narração do mundo, o texto fictício e o histórico-pessoal, o mundo imaginante e o mundo imaginado, o si mesmo e sua história, é o maior mérito de uma hermenêutica da narrativa. Neste propósito, seguindo Ricoeur e autores investigadores das relações simbólicas, trouxe à discussão investigativa a microssérie *Hoje é dia de Maria*, convocando como sujeitos co-participantes desse encontro (com a NFA) alunos do C. E. Renascer.

A escola em si, vive já suas mitologias, na auto-narrativa que se expande na imagem de si que constrói. A de que, localizando-se numa antiga fábrica de tecelagem restaurada, do século XIX, partícipe de uma estetização do antigo e mascaramento da ruína, constitui-se como “continuidade” da memória da cidade, que também respira um memorial histórico semi-colonial, de província que teve sua opulência naquele século. Ao mesmo tempo, sabe-se, assenta-se sobre uma forma de produção falida, decaída assim como realidade e elevada como *mythoi*: essa narrativa repousa, portanto, sobre o lastro incisivo da ironia. Por outro lado, os sujeitos co-participantes da pesquisa pertencem a salas de aula de um Anexo, com uma relação de subordinação à “sede” e marcada por um índice de separação que permeia a fala informal de alguns dos co-participantes. Goza, contudo, de alto conceito entre as escolas públicas estaduais, como uma das “escolas de referência” da cidade, conforme foi comentado(em 1.2.1).

Tal configuração talvez não influencie em nada no encontro com o *textum* em questão. Não se trata também de enfatizar isso. Entretanto, ao se pensar na questão da *performance* propugnada por Zumthor, e os elementos que entram em jogo na sematicidade que ela instaura, não se pode desprezar aqueles elementos aparentemente periféricos de uma relação sujeito – texto/[textum]/leitura, e que

⁹⁴ Escultor da ilha de Creta, que segundo a mitologia, enamorou-se da própria escultura que criara e pediu aos deuses que lhe desse vida, no que foi atendido. (VICTORIA, p. 121)

percebo como significantes na significação de mundo e da situação de existência histórico-social dos alunos envolvidos:

Sempre alguma coisa dela transborda, recusa-se a funcionar como signo... e todavia exige interpretação: elementos marginais que se relacionam à linguagem e raramente codificados (o gesto, a entonação) ou situacionais, que se referem à enunciação (tempo, lugar, cenário). Salvo em caso de ritualização forte, nada disso pode ser considerado como signo propriamente dito – e no entanto tudo aí faz sentido. (ZUMTHOR, 2000, p. 87)

A primeira decisão a ser tomada com alunos, depois de formado o grupo, foi dialogar sobre seus contatos com o audiovisual na escola e a partir de quais disciplinas. Naquele primeiro momento, há que ser dito, a intenção era dar mais peso ao uso efetivo do audiovisual na escola, inquirir (do ponto de vista do aluno) sobre esse, sobre as propostas dos professores, as condições de uma interpretação da linguagem cinematográfica nos seus aspectos imagéticos. Ou seja: o uso efetivo do audiovisual no ambiente escolar, as condições materiais e o processo comunicacional pesavam mais. E só aos poucos esse propósito foi mudando para um nível de estudo que dissesse respeito a uma relação que não está só no âmbito da escola, mas de cujos pressupostos a escola pode partir. Este encaminhamento foi tomando corpo no decorrer do tempo e a partir dos novos delineamentos de considerações e pensamentos. Um primeiro percalço, do qual já foi falado, diz respeito à perda de uma entrevista semi-aberta realizada com os alunos, cuja “provocações” e “revelações” ou formas de dizer não se repetiram no questionário posteriormente distribuído.

3.1 Entre a vida e os muros da escola

Com relação aos materiais recolhidos, os mesmos não serão submetidos a uma “tabulação” ou “quantificação”, a uma “análise de recorrências”, reportados nos pontos mais significativos e representativos. Não por sequer ser aquele o procedimento adequado à técnica focal, mas por já não poder responder aos interesses e objetivos repensados no percurso, reordenados e mais exequíveis do trabalho, no tempo e no espaço do trabalho – não será simplesmente descartado. Entra, sem dúvida mais significativamente, como suplementar nos elementos do processo interpretativo no ambiente escolar. Se a interpretação do *textum* na escola segue necessariamente a uma agenda e à ordem do discurso (escolar), a relação estabelecida com ele fora do ambiente escolar não é a mesma estabelecida com ele na escola, o que necessariamente altera seu sentido para uma maior vazão imaginativa. Tanto mais quando se sabe que a escola imporá um olhar a partir de um interesse didático específico: uma temática a ser debatida, geralmente determinada pelo conteúdo da disciplina a ser trabalhado em sala, um “tema transversal”, um projeto. É o caso, por exemplo do que os alunos revelam em resposta à questão 7 (do questionário, Ap. 3) : “Como os professores exploram as produções audiovisuais com vocês?”

Algumas das respostas são bem reveladoras e representativas. Quirino (Apêndice 4.1) responde: “Na verdade, todo professor quando usa uma produção deste tipo, eles já vêm (sic) com um direcionamento de estudo acerca do assunto que estamos trabalhando”. Jasão (apêndice 4.2): “Os filmes que os professores utilizam têm uma finalidade. Na maioria das vezes é para complementar algum conteúdo, mas, também, os professores passam um filme para outras finalidades, como, por exemplo: às vezes, é passado um filme para depois fazer um resumo dele; seja em forma de dissertação, narração. Ou descrição. Este tipo de finalidade é para treinar os tipos de redação existentes”. Outras respostas: para “ajudar nas aulas” (Penélope – Apêndice 4.3). para “aplicar ou complementar a uma aula” (Clio – Ap. 4.6). “Um meio de incrementar a aula dos professores além de ser um recurso interessante” (Íris, Ap. 4.7). Tais respostas demonstram, portanto, que, estando subordinadas a uma finalidade prática, malgrado ser a forma de ficção que mais criou força no século XX, ela não recebeu um estatuto suficiente para ser estudada por si mesma em sua construção discursiva sobre o sujeito, a sociedade, a história

ou o mundo, na escola, despregada de um conteúdo escolar (ou pelo menos nesta escola, referência da escola pública no Estado do Maranhão), muito menos como “obra de arte”.

Podemos observar aí o “normal” do audiovisual na escola. E se aquela primeira resposta reafirma uma prática observada no geral, a segunda, além de reafirmar a prática, revela como esta incide sobre a disciplina de Português – sobre a qual recai basicamente a responsabilidade dos estudos da linguagem (verbal e “não verbal”), conforme já foi mostrado no início do primeiro capítulo. Dá-se, no caso específico aí apontado, ao que parece, não só um empobrecimento total das possibilidades de exploração da complexidade da linguagem e discurso que imbrica e implica na NFA – o linguístico propriamente dito, o imagético, o musical –, mas também um empobrecimento das próprias possibilidades de dinamização dos saberes da Língua Portuguesa.

Sem levar a questão para o lado dualista do positivo e do negativo desse uso, se ele deve estar atrelado ao conteúdo ou não – porque, no fim das contas, se, por um lado, a escola visa à educação – que não se reduz a um conteúdo programático –, por outro lado, a escola tem um programa, um projeto e uma linha pedagógica a cumprir, o problema é que é comum da escola não considerar ou não encarar esse uso ou recurso ao audiovisual como um “trabalho sério”, mas pode encará-lo até como artifício ludibrioso (engodo pelo *ludos*, pelo lúdico), passa-tempo (*sic*) ou como substituto de aulas não preparadas. Evidentemente, não se trata de dizer que essas coisas não existam, mas essa é uma visão que permeia e contamina também a visão dos alunos, o que parece transparecer de uma fala como essa: “se for usado apenas para distrair os alunos de modo que o que for passado não tenha nada a ver com o conteúdo programático, eu acho uma perda de tempo. Agora, se esse recurso tiver algo a ver com o que está sendo estudado, perfeito. Porque seria uma forma de estímulo para os alunos”, NYX (Ap. 4.5). O problema aí, em primeiro lugar, é saber o que, para a aluna, é estar atrelado ao conteúdo programático e em que dimensão – se à sua dimensão prática e funcional, por exemplo; em segundo lugar, ou problema que se instaura é o risco da redução do *textum* a um foco disciplinar fechado que dirige o olhar somente para aquilo que tal

ou tal disciplina⁹⁵ (escolar⁹⁶) quer ver ou consegue ver, sem diálogo com outros conhecimentos.

O dia-a-dia escolar e o corre-corre dos sujeitos responsáveis pela educação, cuja responsabilidade imediata é centralizada pelo professor, na mediação entre os conhecimentos, as práticas e atitudes esperadas, os textos/*textum* e os alunos, certamente é o que primeiro impõe os limites do uso do audiovisual na escola, além dos problemas de infra-estrutura, da indiferença ao recurso ou da não-capacitação para lidar com esse tipo de linguagem como linguagem autônoma, etc. Na escola estudada, por exemplo, conforme os questionários, a média de uso dessa linguagem (contando, por exemplo, um vídeo sobre termodinâmica, na disciplina de Física) é de duas vezes por semestre. Podemos observar, na tabela abaixo, a qual expressa apenas o vivido pelos alunos envolvidos mas pode dar uma ideia do que se passa na própria escola, como se expressa essa dificuldade na escola estudada, em relação às disciplinas que mais utilizaram, menos utilizaram ou não utilizaram qualquer tipo de narrativas audiovisuais, de ficção ou não, durante o ano letivo de 2009, na escola, conforme relato dos alunos no questionário sobre o assunto (Pergunta 14 do questionário: “Quais as disciplinas: a) Que **mais utilizaram** ou realizaram trabalhos com audiovisuais no último ano letivo [2009]? b) Que **menos utilizaram** ou realizaram trabalhos com audiovisuais no último ano letivo? c) Que **não utilizaram** ou realizaram trabalhos com audiovisuais no último ano letivo?”):

⁹⁵ É válido lembrar que a *disciplina*, no sentido de Foucault (2009), é um dos procedimentos de exclusão que impõe restrições internas ao discurso, um “princípio de controle da produção do discurso” (idem, p. 36), ao lado do *comentário* (atos novos de fala que retomam, exploram, e transformam discursos anteriores, repondo-os em jogo) e do *autor* (princípio de agrupamento das significações e do foco de coerência do discurso). Restrições externas ao discurso já serão, para ele: a *interdição da palavra* (da liberdade de dizer tudo, em qualquer circunstância ou sobre qualquer coisa), da *segregação da loucura* (exclusão do “irracional”), e da *vontade de verdade* (da determinação do que seja verdadeiro ou não, portanto válido ou não, por um grupo que visa ao poder – desejo – ou à manutenção dele, e que determina os sujeitos que falam em uma circunscrição).

⁹⁶ As matérias de ensino, com sua própria economia interna – “modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990). Nessa perspectiva o conceito de disciplina escolar não contradiz o noção foucaultiana do termo, mas se assemelha a ela, possibilitando, então admitir que estão submetidas aos mesmos princípios da ordem do discurso. Nesta noção, “uma disciplina se define por um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos, constituindo uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele.”(FOUCAULT, 2009, p. 30)

USO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS POR DISCIPLINAS NA ESCOLA C. E. RENASCER, EM 2009				Nº DE OCORRÊNCIAS (em 07 questionários)
DISCIPLINAS	Mais utilizaram	Menos utilizaram	Não utilizaram	
Artes		X	XXXXX	
Biologia			XXXX	
Espanhol		XX	XXX	
Filosofia		XXXX	X	
Física	XX	XX		
Geografia			XXXX	
História	XXXXXXXX	X		
Inglês		XX	XX	
Literatura	XXXXXXXX			
Matemática			XX	
Português		X	XXX	
Química	XX	XXX		

Nessa visualização, o “peso” do referido uso pende consideravelmente para o lado do não-uso. A Arte, responsável em sua tarefa educativa, de acordo com os PCNs (2006), por todas as linguagens artísticas reunidas na funcionalidade complexa das NFA, tais como as leituras da imagem, a pintura, a música, a dança, a representação teatral, a arquitetura, a escultura conta como não tendo utilizado narrativas audiovisuais durante todo o ano letivo. O que estaria por trás disso? Talvez possamos começar a pensar nesse problema a partir do tempo reservado às aulas de arte na escola pública, às vezes de uma hora-aula por semana, prensada entre aulas de disciplinas “mais importantes”, e com um rol de conteúdos do teatro, da música, da pintura e das artes visuais a ser passado em “encontros sérios”, que exigem discussão e anotação do ponto no caderno escolar – sem contar, no caso de outras escolas diferente da abordada, com uma ausência quase total de infraestrutura.

Um dos alunos faz uma assertiva, não uma constatação (parte de um pressuposto), e diz que “geralmente, os professores que mais utilizam trabalhos em produções audiovisuais são aqueles que possuem matérias que exigem redação, como por exemplo, Português, Literatura, entre outros. Os professores que menos utilizam trabalhos com produções audiovisuais são aqueles que possuem matérias que exigem inteligência lógico-matemática, a exemplo de Física, Matemática, Química” (Jasão – Ap. 4.2). Entretanto, essa assertiva é contraditória com as respostas dos outros: Português, por exemplo, da área de Linguagem, códigos e suas Tecnologias, que pode ter nas NFA um dos mais importantes recursos para o trabalho linguístico aplicado – as variedades, as representações das comunidades

linguísticas (de ordem social, geográfico-regional, histórico, etc...) pelo discurso, a argumentação, os implícitos, as tipologias textuais, a discussão das versões e transmutações dos textos escritos, o comentário, etc. – consta em algumas respostas do questionário como “nunca tendo usado” e em outras está completamente ausente, apenas uma aluna (Íris – Ap. 4.7) registra como “menos utilizada”. Problema idêntico pode ser visto com as línguas estrangeiras, que podem contar com um sem-fim de filmes legendados, tanto em inglês quanto em espanhol, embora que se necessite de recursos para aluguel e/ou gravação.

Do outro lado da tabela, aquele das disciplinas que “mais utilizaram”, temos justamente as que lidam com os dois tipos de textos objetos de preocupação de Ricoeur, como vimos, em várias obras: Literatura, voltada para os textos de *ficção*, e História, voltada para os textos de *fatos considerados “reais”*, verdadeiros e documentados. Ora, é preciso observar que a tabela mostra uma divisão, na escola reportada, entre Português e Literatura – do qual se subentende terem professores diferentes, já que aparecem em lados diferentes da tabela. Na grande maioria das escolas, as duas disciplinas estão, contudo, agregadas uma à outra e são ministradas pelo mesmo professor/pela mesma professora, o que talvez conduza a um maior aproveitamento do das NFA Português.

Do lado dos alunos, o que pensam a respeito desse uso do audiovisual pela escola, quais as tensões estabelecidas e, afinal, qual a relação ou tensão com o que assistem fora do contexto escolar?

Os alunos sentem a clara formalização imposta pelo contexto escolar à experiência com o audiovisual neste contexto. A tensão se estabelece: na escola, a escolha é em geral pré-determinada pelo professor, de acordo com o conteúdo ou por outro motivo, a fruição é levada à diminuição e deve aumentar os graus de observações perspectivadas; em casa, aumenta o grau de fruição e diminui a analítico. Essa tensão reporta ao que diz ZUMTHOR (2000) sobre a produção de sentido que envolve a *performance* da leitura e do texto, e que é transformada completamente pela repetição da ação visual, pelo conjunto de disposições fisiológicas do corpo, pelas exigências do ambiente. Ora, isto não pode ser jamais tomado como “acessório” à significação atribuída ou ao sentido possibilitado: sua constituição nesse processo da linguagem funcionando em contexto, no contexto da enunciação, com os sujeitos que estão em ação no momento específico de

ocorrência do “evento *textum*” já mudou, porque a relação não é mais a mesma⁹⁷: “Na escola temos que ter a preocupação de fazermos uma análise, relacionarmos com a realidade. Já lá fora assisto mais por distração, diversão; para ‘passar o tempo’”, diz Quirino (Ap. 4.1); Não nos resta dúvida que há sim uma diferença em assistir uma obra audiovisual na escola e assistir uma fora da escola. A primeira diferença é que, quando assistimos a um audiovisual na escola, estamos mais concentrado em entendê-lo, pois em geral, é complemento de conteúdo escolar. A segunda diferença é que na escola, na maioria das vezes é o professor que escolhe o audiovisual, porém ele avisa antes.” (Jasão – Ap. 4.2). E quão significativo é esse “avisar” antes, pois possibilita um maior grau de observação analítica da NFA (geralmente um filme em DVD), pois o aluno pode assim também “assistir antes”, o que certamente possibilita aguçar cada vez mais o olhar para os detalhes da obra e, quem sabe, chegar ao discurso da obra.

Na escola, pelos relatos, as tensões marcadas pelas escolhas parece não serem significativas: “os professores avisam antes”, o aluno espera. Espera o quê? Na maioria das vezes um filme desinteressante, de narrativa lenta, diferente do que assiste em casa: ação, aventura, comédia, terror, animações⁹⁸: *Carandiru*, *Alto da Compadecida*, *Homens de honra*, *Cidade de Deus*, *Didi* (Nyx) “Os mesconautas no mundo da lua, *Bee Movie* - a história de uma abelha, *Mullan*, *Pinocho 3000*, *Os incríveis*, *Era do Gelo*, *Happy fut* - o pinguim, *Nem que a vaca tuça*, *A fuga das galinhas*. *Marley e eu*, *O todo poderoso*, *Ai que vida*, *Um amor para recordar*, *O Fazendeiro de Deus*, e... (Ops, lá estão eles, os escolares:) *Olga*, *Memórias Póstuma*, *Letra e música*, *Tropa de Elite*, *O Pianista*. (Clio). As respostas dos alunos mostram que todos gostaram das escolhas da escola, e alguns relatam ter assistido também em casa os filmes, por fruição, passatempo, diversão.

Observemos que aí se trata do 3º Ano do Ensino Médio. Enquanto os alunos recorrem ao herói viril, potente (garanhão), correto e gentil; versões em que

⁹⁷ Zumthor eleva assim ao status de significatividade máxima no processo de recepção e constituição de sentido os elementos marginais do ato performático da obra, em geral desprezados: as condições do ambiente, as condições do(s) corpo(s) envolvido – sua posição e localização, a indisposição casual e inesperada, a dor, a tristeza, a melancolia, etc – , cenário, gestos flagrados ou inibidos, as censuras, os ruídos, a repetitividade da ação praticada, etc. Ele mostra assim que o conjunto dessas disposições é necessariamente **constitutivo** do ato de significação, na recepção da obra.

⁹⁸ Observemos que estou falando do 3º Ano do Ensino Médio. Enquanto os alunos reco ainda muito marcado pelas NFA destinados ao público infantil, principalmente no caso da alunas.o que chama a atenção para uma “nostalgia da infância”. Essa narrativa de vida, *HDM* representa em termos de uma “nostalgia dos encantados”, dos quais não deseja se despregar, conforme discutirei abaixo.

descrece em apoio do seu grupo/familiares e cresce em “humanidade” (característica típica do herói romântico). Algumas das alunas, Nyx e Clio principalmente, estão bem marcadas pelas NFA destinados ao público infantil. Chama a atenção aí certa “nostalgia da infância”. Este tipo de narrativa de vida a microssérie (*HDM*) traz à tona, e a representa em termos de uma “nostalgia dos encantados”, dos quais não deseja se desprejar, conforme discutirei abaixo.

Há um bom número de minisséries ou microssérie relatadas como programa de casa: *JFK*, *Capitu*, *HDM*, *Mad Maria*, *O Quinto dos Infernos*. *HDM* entrou aí mais, talvez, relacionada para agradar o pesquisador, porém há sempre o benefício da dúvida. As minissérie são da Rede Globo de Televisão. Nesse tipo de NFA, essa emissora ainda não tem um competidor à altura.

Do que podem assistir em casa, aparece outra questão, talvez a questão mais fundamental dessa discussão: a que esses alunos têm acesso, e como? Dayan (2009) identifica aí um dos maiores problemas para as teorias da recepção: “Os melhores espectadores do mundo não podem interpretar senão os programas que podem ver”. E quem vende, hoje a narrativa audiovisual de consumo das classes pobres e dos estudantes que não possuem mesada para comprar filmes e minisséries caríssimas (entendendo que os que recebem mesada, assim o fazem)? Quem vende os seus heróis? (Não é só uma questão de que não existem outras possibilidades, mas a de que estas estão fora do circuito do comércio massificado): quem vende é a pirataria, e seus fornecedores não são apenas os hackers, os pirateadores, copiadores, os atravessadores: seu grande fornecedor às avessas são as grandes empresas de Hollywood. Não se trata aqui de criminalizar quem quer que seja, mas de fazer uma constatação: há um lançamento de filme a R\$ 2,00 – três lançamentos por R\$ 5,00 –, na esquina mais próxima – esses jovens vão lá e compram. Faz parte de sua narrativa de consumo. É sua narrativa de vida, o seu acesso⁹⁹ cultural. Mas para consolo de todos, inclusive professores, na Internet e na maior cidade do Brasil, São Paulo, pode-se encontrar do melhor cinema, nas ruas, próximo às grandes galerias, nas calçadas das universidades (de Fellini a Godard e Lars Von Trier) a apenas R\$ 5,00 – tudo isto fazendo parte de uma narrativa irônica, maior: a de um vírus ou espectro que ronda o Grande Mercado, e que há muito deixou de ser apenas um caso de polícia.

⁹⁹ Poderia dizer: seu *embreante* cultural.

3.2 Breve *poiética*¹⁰⁰ da concordância e da discordância

“O texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos”, diz Ricoeur (2008, p. 67), tratando da narrativa. Isto porque ele a concebe, baseado na *Poética* de Aristóteles, como a *mimesis*¹⁰¹ *praxeos*, isto é como representação das ações humanas: a compreensão das ações humanas, por sua vez, implica poder configurá-las usando a capacidade imaginativa, de acordo com uma determinada intriga (*mythos*), de uma determinada trama, a qual organiza uma semântica de ações” (LEVY, REVISTA MENTE&CÉREBRO, s/d, n° 11, p. 55).

Traçando um paralelo entre a concepção de tempo a partir da *Poética* de Aristóteles e as *Confissões*, de Santo Agostinho, que pertencem a universos culturais diferentes (já que um pertence ao universo grego e outro, considerado um dos “pais da Igreja”, pertence ao contexto da filosofia cristã proto-medieval), Ricoeur conclui que os dois filósofos engendram imagens do tempo invertidas: para o Aristóteles, o tempo concorre para uma *unidade* do heterogêneo e do disperso, na intriga; para Agostinho, a representação do tempo aparece como *discordância* que não cessa de desmentir o anseio de concordância constitutiva do *animus*. Ricoeur chega, a partir da discussão estabelecida por ele em TN, à teorização do tempo narrativo, isto é à tese de reciprocidade entre narratividade e temporalidade como uma relação (aporia [dialética]) *concordância – discordância*, podendo assim ser simbolizado como o próprio tempo das ações humanas: “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 1994, P. 85).

A sua tarefa hermenêutica será, agora, a de estabelecer as operações [miméticas] pelas quais a experiência prática se dá obras, autores, e leitores, e para isso constitui três momentos da *mimese*, aos quais chamará de *mimese I*, *mimese II* e *mimese III*¹⁰²: a primeira é, nas suas palavras, o “retorno à pré-compreensão

¹⁰⁰ Operação dinâmica de “arranjar”, “organizar” elementos visando uma síntese, dobrando o disperso, o aleatório e mesmo o contraditório a um determinado fim: a obra. Neste sentido, está na raiz da prática mimética, da *mimese*, e da criação artística em geral (é como *poiësis* que Aristóteles estuda a epopeia): a *poësis* faz mais que refletir o paradoxo da temporalidade. Mediatizando os dois pólos do acontecimento e da história, a tessitura da intriga traz ao paradoxo uma solução que é o próprio ato poético (RICOEUR, 1994, p. 105.).

¹⁰² Que são, ao mesmo tempo, três sentidos para o termo *mimese*.

familiar que temos da ordem da ação”, a pré-figuração do campo prático; a segunda é a configuração das ações numa obra; a terceira é a refiguração pela recepção da obra. Assim, a configuração textual, na obra (mimese II) “faz a mediação entre a prefiguração do campo prático e sua refiguração pela recepção da obra”. Ora, essa será a argumentação central de TN:

O argumento do livro consiste em construir a mediação entre tempo e narrativa demonstrando o papel mediador da tessitura da intriga [*mythos*] no processo mimético. Proponho-me a desimplicar [os aspectos temporais da tessitura da intriga] do ato da configuração textual e mostrar o papel mediador desse tempo da tessitura da intriga entre os aspectos temporais prefigurados no campo prático e a refiguração de nossa experiência temporal por esse tempo construído. Seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado. (RICOEUR, 1994, p. 87)

Ora, os processos de mediação da mimese II na configuração de determinada realidade narrativa pela obra e sua refiguração, exige processos de significação e simbolização tanto em relação à mimese I quanto à mimese III. Concebendo o símbolo como “interpretante” nessa relação, observa que é o simbolismo que confere à ação uma primeira legibilidade: é na medida em que os símbolos, compreendidos como *interpretantes*, fornecem as regras da significação em função das quais tal conduta pode ser interpretada. Opta por um uso dessas noções de símbolo e simbolização

próximo ao uso de Cassirer¹⁰³, na *Filosofia das formas simbólicas*, na medida em que, para este, formas simbólicas são processos culturais que articulam a experiência inteira. Se falo mais precisamente de mediação simbólica é a fim de distinguir dentre os símbolos de natureza cultural, aqueles que embasam a ação a ponto de construir sua significação principal, antes que se destaquem do plano prático conjuntos simbólicos autônomos pertencentes à palavra ou à escrita. Nesse sentido, poder-se-ia falar de um simbolismo implícito ou imanente, em oposição a simbolismo explícito ou autônomo.¹⁰⁴

¹⁰³ Um referência a Cassirer (2004, p. 52, 53; *grifos meus, grifos do autor*), talvez esclareça a posição (e talvez certas proposições desenvolvidas) de Ricoeur : “Também aqui [na linguagem sónica e nas produções da fantasia mítica e estética colocadas entre o homem e a natureza] se pode acompanhar como aos poucos se desfaz uma tensão inicialmente existente entre ‘sujeito’ e ‘objeto’, entre o ‘dentro’ e o ‘fora’, na medida em que, entre os dois mundos, aparece, de forma cada vez mais multiforme e rica, um *novo reino intermediário*. (...) O mito, como um modo originário de *configuração*, também traça, desde o início, um determinado limite – ele também surge, assim como a arte e o conhecimento, num processo de cisão, numa separação do efetivo imediato, isto é do simplesmente dado. Numa derivação que talvez coubesse, poderia se estender esse “simplesmente dado” para **prefigurado**.

¹⁰⁴ Ricoeur não associa o símbolo ao hermetismo ou a operações psicológicas, mas “a uma significação incorporada à ação e decifrável nela pelos atores do jogo social” (RICOEUR, 1994). Esta

Perguntar-se-ia se não haveria uma contradição entre essa colocação de Ricoeur sobre uma “primeira leitura” centrada num processo de simbolização da *mimese*, do dois lados, tanto do lado da configuração quanto da refiguração, feitas em TN e a ideia da significação do mundo da obra, pela significação do seu discurso, que “não se dá alhures”; ele se verifica no mundo da obra e por elas, de sua composição, propugnada em HI.

Para Ricoeur, diz Japiassu (2008, p. 12) “a hermenêutica visa a uma decifração dos comportamentos simbólicos do homem, a um ‘trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente’. Ele não ignora nem os estudos voltados para a estrutura da obra, nem o pensamento corrosivo do que ele chama de “hermenêuticas da suspeita”, de Nietzsche, Marx e Freud¹⁰⁵, sobre as dissimulações impregnadas na linguagem, e defende a incorporação de um distanciamento dessa representação que tem força de realidade, embora esteja promovendo uma ruptura, uma segunda referência operada imaginativamente sobre o real, um “mundo do texto”: “Ficção e poesia visam ao ser, mas não mais sob o modo de ser-dado, mas sob a maneira do poder-ser” (2008, p. 66). A tragédia, por exemplo, diz ele, só imita à realidade porque a recria através de um *mythos* e de uma “fábula”, que atinge sua mais perfeita essência. E aí se já se instaurou um distanciamento que a hermenêutica deve incorporar.

O que é enfatizado é que, ao se representar a ação (a intriga), que inclui a configuração do tempo, há aí um processo de simbolização. E ao se refigurar essa ação, pelo mundo do texto, e que a recepção deve interpretar a narrativa como ação representada, tempo simbolizado. O interpretar é, pois, também, uma simbolização do próprio tempo vivido: eu me interpreto diante do meu próprio texto, diante de minha própria narrativa: ação simbolizada. há também um processo de simbolização

é uma posição que acredito servir aos interesses deste trabalho, e que se coaduna com o sentido do uso que venho fazendo: o símbolo como um sistematizador que interpreta uma relação entre partes.

¹⁰⁵ São hermenêuticas que questionam a realidade de um sujeito senhor do sentido e do pensamento, e que apontam para formas falsificadas de consciência. “Marx, Freud e Nietzsche, os ‘mestres da suspeita’ desenvolvem formulações que se contrapõem a uma hermenêutica da ‘revelação’ ou apreensão do sentido. No marxismo, por exemplo, a crítica da ideologia como superestrutura e alienação significa que uma visão de mundo é muito mais uma deformação que atende a interesses de determinadas classes sociais e não um conhecimento objetivo da realidade. Da mesma forma, o trabalho da psicanálise, tal como o entendia Freud, constitui um esforço que visa reconhecer o sentido inconsciente através da decifração dos símbolos deformados pela censura, únicos capazes de atingir a consciência.” (LEVY, MENTE&CÉREBRO, s/d, n° 11, p. 54). ,

na recepção, que interpreta a narrativa como simbolização. Neste sentido, é que Ricoeur (1994, P. 117) pôde perguntar, inspirado em Kafka: “não há uma afinidade oculta entre o segredo de onde a história emerge e o segredo ao qual a história retorna?”

É assim que “compreender o mundo dos signos é o meio de se compreender; o universo simbólico é o meio de auto-explicação; com efeito, não haveria mais problemas de sentido se os signos não fossem a mediação, o *medium* graças ao qual um existente humano busca se situar, se projetar e se compreender” (RICOEUR apud LEVY, REVISTA MENTE&CÉREBRO, s/d, n° 11, p. 54), e que, enfim o filósofo pôde propugnar uma “identidade narrativa”, como configuração da própria história, essa história pessoal que se prolonga num tempo entre o nascimento e a morte e que pode ser formulada, pode ser contada; e cujo projeto existencial é inacabado, sempre ainda por concluir nem que seja na possibilidade dos vários sentidos que a linguagem pode permitir: “um eventual biógrafo que procurasse totalizar a vida de um homem, seria partícipe e constituidor do sentido mesmo dessa vida, prolongando assim sua história”. Assim, “compreender o mundo dos signos é o meio de se compreender; o universo simbólico é o meio de auto-explicação; com efeito, na haveria mais problemas de sentido se os signos não fosse a mediação, o *medium* graças ao qual um existente humano busca se situar, se projetar e se compreender” (LEVY, REVISTA MENTE&CÉREBRO, s/d, n° 11, p. 55).

Do lado da recepção da obra, o primeiro mergulho (a entrada) no “mundo do texto” dá-se de forma imediata¹⁰⁶, isto é, não sentida num primeiro momento como “mediada”, justamente porque ele está ali se não como imagem da realidade, ao menos como imagem de uma realidade coerente. Essa é a intenção primeira da *mimese* da qual parte Ricoeur (a aristotélica), e é por isso que o primeiro processo é simbólico: esse “como se” é um espelho ritualizado que não cerceia a entrega a si pelo “mostrar” sua construção, sua organização formal, mas pelo dizer do “espelhar”, e é isto que traz o seu encantamento, quando o que diz parece ser real, não sendo senão “uma referência de segundo nível” (ficção), que pode ser, por uma distorção de sua proposição, considerada uma “referência de primeiro nível” (realidade histórica; existência biossocial). Na concepção da *mimese* aristotélica, os signos

¹⁰⁶ Pressupondo uma recepção normal, de indivíduos competentes para o texto/textum e sem deficiências físicas, biológicas, psicológicas etc, que impeçam essa recepção.

não podem interpor sua presença de modo a ofuscar a representação e a unidade do texto, ou promover um distanciamento do real narrado, retardando ou impedindo a catarse¹⁰⁷, o alívio de quem diz: “*ainda bem*”, era “*como se*” fosse comigo, mas não foi, alguém representou minhas próprias falhas e inquietações”.

Surge daí a necessidade de significar esse discurso, de fazê-lo mostrar sua condição de “evento”, sua estrutura, sua condição de “obra” e inseri-la no sentido de uma outra narrativa: a da constituição de um real imaginário que é uma proposição de mundo *deste* texto, que diz coisas sobre o real do ser-no-mundo (RICOEUR 2008, p. .) sujeito da ação no espaço-tempo de uma narrativa vital – e na qual (não apenas simbolicamente), sempre imperfeito, pode subir ou descer, sacrificar-se, cometer erros irreparáveis. Isto é o que requer o *distanciamento*, o descolamento da pregnância da mimese em direção às referências próprias, e que instaura a reflexividade e a criticidade.

O encantamento espectral promovido pela mimese da ação prática, a configuração de ações prefiguradas tem sua equivalência na narrativa maravilhosa (base inquestionável do universo retratado em *HDM*), talvez com uma força ainda maior, porque opera pela fascinação da magia, do admirável e espantoso promovido imaginativo e pela presença de referências a uma tradição distante e exótica no tempo, no espaço ou na dimensão referida (com presença do sobrenatural, por exemplo) ou até mesmo da própria cultura popular e lendária, com traços míticos e arcaicos (VINCENSINI, 2005, p. 240), e que não quer quebrar a *mirabilia*¹⁰⁸, a maravilha ou “espelho mágico” do encanto. De fato, a narrativa maravilhosa deseja ser o lago mágico do ideal onde as coisas dão certo, o herói vence todas as provas e no final, é recompensado gloriosamente. Aí já não temos uma referência a um mundo “como o nosso”, mas um mundo fundado sobre um imaginário simbólico, tal qual o que rege o mito (idem, p. 243), que, fugindo da lógica do mundo empírico, mostra, por uma maneira de *necessidade*, uma consequente maneira de *realidade* (CASSIRER, 2004, p. 19). É essa a sua forma de também “narrar o mundo”, conforme assegura Joseph Campbell (1995, p. 43), sobre o simbolismo do herói: “o efeito da aventura bem-sucedida do herói é a abertura e a liberação do fluxo de vida no corpo do mundo”.

¹⁰⁷ Ver nota 90.

¹⁰⁸ Do verbo latino *miror*, admirar-se, que em francês deriva *miroir*, espelho.

Ora, não é novidade dizer que o cinema, “pai” das NFA, em grande parte de suas narrativas e hoje principalmente nas produções comerciais, sempre buscou meios de dissimular os meios compositivos, as técnicas, a construção discursiva, em favor de uma mimese da ação/intriga mostrada, gerando uma reação contra esse tipo de representação da realidade no cinema, reação essa que não nasceu nesse contexto¹⁰⁹, mas que aí se intensificou, com o chamado “esfacelamento da narração” ou com aquilo que Christian Metz (2006) chama de “o grande mito libertário”:

Todo mundo está de acordo que o novo cinema se define pelo fato de que “ultrapassou”, ou “rejeitou”, ou “fez estourar” alguma coisa; a identidade, porém deste “alguma coisa” - espetáculo, narração, teatro, “sintaxe”, significação unívoca, “truques de roteiristas”, etc. – muda bastante de um crítico a outro” (METZ, 2006, P. 176)

Balogh (2005, p. 42) sintetiza o problema da seguinte forma:

A sensação de mimese da realidade é muito mais forte no cinema do que em qualquer das artes visuais, devido à possibilidade de criar a ilusão de movimento e combiná-la ao áudio. Por esta razão o cinema foi entusiasticamente saudado pela crítica em seus primórdios como o tipo de arte que poderia “vencer a própria morte”. Também visões como a de Panofsky de que o cinema não pode prescindir daquele “algo para ser filmado”, reforçam esta aparente aderência ao real. Só aos poucos é que se vai apontando o caráter ineludivelmente manipulatório das imagens fílmicas e o conseqüente distanciamento desta visão mimética do real que tal manipulação pressupõe. Apontam-se, neste sentido, a bidimensionalidade, a seleção implícita existente em enquadramentos e angulações, a existência da perspectiva, a potente ação da montagem na produção de sentido, entre outros.

Tratando-se de uma obra que, conforme já foi inúmeras vezes considerado neste trabalho, remete-nos a formas e linguagens as mais variadas, sendo realmente uma “tessitura”, numa ansiedade de reunir em si todas as formas de narração e todos os suportes possíveis: oral, escrito, cinematográfico, televisivo e até, por que não dizer, o hipertexto virtual, não se poderia esperar que ela seguisse

¹⁰⁹ Excluo aqui todo o histórico de um posicionamento contra a mimese que foi levado a cabo pela narrativa literária, sobretudo o romance, mas que engendram uma outra narrativa: a da ênfase e da ironia das formas, que conduzem à discussão filosófica do ser e da aparência. Com relação a essa transformação na constituição e na composição narrativa, Ricoeur diz que, no caso da mimese, a concordância, o *fechamento*, prevalece sobre a discordância: “é, pois legítimo, considerar como sintoma do fim da tradição do enredo, da intriga, o abandono do critério de completude” (RICOEUR, 1995, p. 35). E ainda: uma obra pode ser fechada quanto à sua configuração e aberta quanto à abertura que ela pode provocar no mundo do leitor. Por outro lado, a discordância não contradiz a necessidade de encerramento. O que determina é justamente o ato e o modo de recepção: “Não é um paradoxo dizer que uma ficção bem fechada abre um abismo em nosso mundo, isto é em nossa apreensão simbólica de mundo” (idem, p. 35).

as regras de uma mimese comportada ou conformada na simples apresentação do mythos narrativo, ela quer “mostrar” isso que foi chamado de confluência dialógica¹¹⁰ essas formas e linguagens estáticas que também fazem parte da narração: são a história obscura das formas e linguagens e da tensão em confluência ou conflito instaurada sobre ela; é a memória do engenho humano do poder contar em diversas formas e nunca deixar de contar, de narrar: memória da *poièsis*¹¹¹ do contar, que reflete o paradoxo da temporalidade em continuidade e descontinuidade, no sentido de Ricoeur. O ato configurante dessa narrativa memorial foi realizado assim, por uma ação *poiética* mediadora, como *síntese do heterogêneo poiético*.

Nas discussões da microssérie, uma das primeiras questões levantadas foi justamente o que foi exposto acima acerca de sua configuração mimética: o encantamento próprio do conto maravilhoso estava presente, as cores fascinantes, as cantigas, a ressonância memorial e mágica de um arcaísmo mítico, mas eis que de repente o mimético era quebrado pela evidenciação formal, a mostração do propriamente cenográfico - um efeito deliberado, a partir da escolha, pelos diretores, do cenário e do estúdio de gravação da microssérie, um estúdio circular, o *domo*, um estúdio vivo, orgânico (na verdade a bolha do palco do Rock in Rio), que permitia trabalho com a luz, fotografia e efeitos impensáveis em outros tipos de estúdio¹¹². Aquela região distante, aquele sertão, o sol, o caminho, às árvores secas, os corvos, os brinquedinhos, os animais não eram sentidos como “de verdade”, eram pinturas formando um grande cenário, mas eram percebidos como parte constitutiva da linguagem da microssérie, assim, ao mesmo tempo que atraía, repelia a completa imersão encantatória na mimese.

A configuração mimética de *HDM* permitia, assim, brechas, janelas interpostas de aproximação – afastamento, nas quais uns, mais que outros, dos alunos, conseguiam penetrar, como observamos no seguinte recorte do diálogo entre Penélope e Clio:

¹¹⁰ Dialógico, aqui, no sentido do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), e que será discutido mais tarde.

¹¹¹

¹¹² Cf. <http://hojeediademaria.globo.com/Hojeediademaria/referencias.html>

Clio:
- Os animais lá eram de madeira, até os pássaros, os cor... corvos, né?...
Penélope:
- O cavalo também.
Clio:
- O cavalo também?!
Penélope:
- O cavalo também era de madeira...
Clio:
- Pra mim era de verdade... [risos]

(Discussão da microssérie em grupo – Ap. 5)

Nesse caso, a primeira consegue perceber que o cavalo montado pelo personagem Pai de Maria apenas parece um cavalo “de verdade”, mas não é, é mais um elemento de madeira que participa do jogo de representação/simulação/presentação da microssérie, criando janelas em que o espectador/receptor permanece exatamente “entre” limiares: entre a imaginação e a razão, o imaginário e o real referencial, a imagem e o espelho da imagem, enquanto ser e aparência de ser.

Na discussão, com outras palavras, o aluno Quirino chama a atenção para esse jogo lábil no cenário da obra: “Uma coisa que chama a atenção é como se passa num ambiente... Acho que dá pra perceber isso, quando a personagem tá indo num caminho, ela vai chega até um certo ponto que parece real e no final é como se tivesse uma pintura atrás... E isso chama a nossa atenção (ENTREVISTAS SOBRE A MICROSSÉRIE *HDM - 1ª SESSÃO*). A aluna Clio acrescenta: “Também outra coisa: os animais... A única coisa que tinha assim, digamos, real, foi a borboleta, né, como a gente é acostumado a ver...Tinha os gansos... Era ganso ou pato? não só patos... Os animais lá eram de madeira, até os pássaros, os cor... corvos, né?...”, e instigado sobre outras histórias que permeiam a microssérie, o mesmo aluno Quirino faz, então, uma relação entre “objetos de madeira” e Pinóquio, de Gepeto: “Acredito que traz um pouquinho da história de Pinóquio por que ele era *feito inicialmente de madeira*, era um pouco zangado, era um pouco ligado à história dos patinhos...”

Esse jogo não só da relação aproximação – distanciamento, mas também das intersecções e do dialogismo polifônico são percebidas em diversos outros níveis: o imbricamento do discurso da cultura oral, da cultura escrita (Don Quixote), da cultural oral na escrita, como é o caso da literatura de cordel, presença marcante nos desafios e jogo de aproximação e afastamento entre a heroína e Asmodeu, o

“Coisa-ruim” (que assume muitas vezes o caráter do diabo bufão e perdedor, da cultura popular, expresso na literatura de cordel); da televisão (microsérie) e do cinema (esmero na linguagem com diferenças do tipo narrativo comum da linguagem televisiva, mesmo para as minisséries: iluminação, espaço cenográfico, sonoplastia, montagem, etc.), o imbricamento do dramático mambembe e do musical, e, mesmo nos níveis temáticos, do conto de fadas e da narrativa real (que a aluna Nyx chama de “história real”) como por exemplo, o da violência doméstica e do abuso infantil sofrido por muitas meninas do sertão ou do meio urbano – uma deixa para a inserção na temática, das discussões éticas contemporâneas, que estão na agenda do dia –; o espaço mítico (representando um lugar onde nunca anoitece) espaço real, geográfico (a semelhança com o sertão castigado pelo sol), enfim, os atravessamentos que se superpõem no enredamento do todo.

Esse modo de construção do textum insere-se bem na proposta do distanciamento propugnado por Ricoeur (2008) na apropriação da obra, isto é, na dialética ligada à objetivação típica da obra, que perpassa pelas objetivações da composição mesma da obra, ao mesmo tempo em que a subjetividade é potencializada, pela introdução nas variáveis imagináveis do ego: “a metamorfose do mundo, segundo o jogo, também é a metamorfose lúdica do ego” (RICOEUR, 2008, p. 68). A apropriação exige, assim uma crítica interna, um distanciamento “até na relação de si a si”: “a compreensão torna-se, então, tanto desapropriação quanto apropriação. Uma crítica das ilusões do sujeito, à maneira marxista e freudiana, não só pode mas deve ser incorporada à compreensão de si” (RICOEUR, 2008, p. 69).

No sentido desta última fala de Ricoeur, cabe a recorrência a duas discussões.

A primeira é que faz-se necessário introduzir aqui a concepção também de distanciamento do dramaturgo (marxista) alemão Bertholt Brecht, que revolucionou a linguagem teatral justamente ao trazer, num teatro eminentemente político e revolucionário, a noção de estranhamento/distanciamento ao impor à linguagem da tragédia alguns recursos que permitia tanto aos atores quanto ao público distanciarem-se da embriaguês da mimese por colocarem-se não num “pensar de dentro” “pensar acima” da ação trágica: efeitos de distanciamento para levar o espectador a um mal estar em relação à sua própria condição – de burguês ou de vítima passiva (WILLIANS, 2002, p. 247-264): há interrupções propositais, troca de cenário e/ou figurino diante do público, de tempos em tempos os

personagens falam diretamente com a plateia, o suspense é minimizado, cada cena é interessante por ela mesma e não como uma preparação, etc. Numa representação pós-Brecht que põe em voga o “estranhar” do receptor ao deparar-se com a evidenciação ou mostração dos próprios artifícios compositivos (não mais como artifícios, é verdade, mas como elementos constitutivos que estão “fora” e “dentro” do jogo lúdico do contar), seja ela narrativa audiovisual na TV, que tudo tem a dever ao teatro, como o cinema, não se pode ter a inocência de que ela nada tem a ver com Brecht. Por outro lado, também uma hermenêutica que aponte para a relação de aproximação e distanciamento, ficção e fato histórico, metáfora e referência, e “encontrar-se perdendo-se”, esteja muito distante de Brecht.

A segunda discussão, agora do lado da psicanálise, deve questionar, diante do que propôs a narrativa de *HDM* aos alunos, a ideia de um narcisismo aprisionador e ineludível da TV. Não se trata de redimir a TV por via de uma obra produzida na TV, mas de questionar o imaginário da autossatisfação fechada e circular proposta por Sodré (2003), que, não obstante a análise fecunda e original que faz, evoca o simbolismo do mito de Narciso para descrever a relação da TV com o telespectador, ou vice versa.

É verdade que existem as propensões da TV, de um lado, de reduzir o espectador a um “prolongamento de si mesmo”, e do espectador, por seu, turno de só ver sua própria imagem pequeno-burguesa proposta pela televisão, a qual, já expulsou de si “o universo sagrado dos mitos (o herói modelar da literatura, a interpretação sublime do ator teatral, a *star* cinematográfica, etc.)” (SODRÉ, 2003, p. 67). É difícil não lançar interrogações sobre essa última colocação de Sodré, essa “expulsão”, que exigiria, talvez, uma verificação noutra ângulo, mas cabe questionar desde já até que ponto a TV é capaz, realmente de estabelecer o logro de uma consciência una, compacta, indivisa, entre si e o telespectador. O que a relação dos alunos com a microssérie mostra é que há, sim, uma consciência da condição telespectador cindida com o “ego” da TV, que está em relação de aproximação – distanciamento, concordância e discordância entre si e a oferta do *textum*, e que nem todos olham do mesmo modo: alguns ultrapassam do tempo da flor para a dialética dis-cursiva do rio, que estava logo ali, além da imagem da flor que era o mesmo, e no qual, se afogando ou se safando, atravessando a estática do espelho, ninguém toma banho duas vezes,

O que se vê no processo de percepção constituído no diálogo entre as alunas? Nos termos de uma simbolização, Clio, não admitindo a morte do encanto, quer prosseguir em seu cavalo mimético imagem afora, enquanto Penélope traz o corte, o distanciamento, e chama à razão a menina cujos olhos ainda estão velados pela ambição de mergulhar nessa partida sem desejo de retorno: “é como tirar o doce da boca de uma criança” – é a própria Penélope quem chega, em outra ocasião, a esse dito popular (quando fala da relação da Madrasta com Maria, personagens de afetividade e repulsa), e que pode resumir toda a impressão que ela teve dos procedimentos de *HDM*, a separação que se liga ao real histórico, ao racional, no espaço-tempo em que ela habita.

Se por, um lado, é verdade que a TV, oferece apenas uma narrativa de consonância com os interesses que defende – o que faz com quem esteja nela se subordine aos ideais da grande narrativa que ela propõe e que serve a interesses de uma rede complexa de poder e dominação, a narrativa de si mesma, inclusive em relação ao “tempo da ação” que ela propõe, a qual se resolve pela “estética da repetição”(BALOGH, 2005, p. 46), provoca, como se vê na fala da aluna Nyx¹¹³, a implosão de sua mimese pelo desgaste do gozo, e engendra a necessidade da dissonância, o que leva ao distanciamento e à reflexão pela certeza de que algo está errado, de que a fórmula se exauriu.

Ainda neste ponto, dos alunos co-participantes, há quem apresente uma criticidade provocada pela exaustão (Nyx), ou quem, tendo consciência dessa repetição, volta a ela, não pelo embriaguês da TV, mas por razões que apenas aparentemente é uma injunção narcísica: nostalgia da infância, da ausência de oferta da TV, a falta de recursos, o masoquismo, etc., e aí, então tais motivações já ultrapassaram a dimensão propriamente do objeto em questão, para dizer respeito às próprias afetividades e narrativas do sujeito. É o caso de Penélope assistindo mais uma vez, ainda uma vez, ao Chaves ou ao Pica-Pau: “ Na televisão ou nos quadrinhos um outro personagem que eu adoro e por mais que as vezes seja repetitivo, continuo a rir de suas graças é o Pica-Pau e o Chaves, pois são desenhos que assisto desde pequeninha. A única coisa que eu não gosto de lembrar é que esse mundo do imaginário e da diversão está sendo esquecido pelas pessoas, pois

¹¹³ “Não sou muito fã de novela, acho muito repetitivo, parece que todas tem o mesmo conteúdo, por isso que quando estou em casa prefiro assistir programas de reportagens” (Nyx – Ap. 4.5)

hoje elas já não querem mais parar para ler ou assistir esses programas que te fazer retornar ao mundo que te faz ser criança.” (PENÉLOPE – Ap. 6.1)

3.3 Hermenêutica da significação transformadora: mediação e apropriação do *textum* na compreensão de si e na ação com o outro

No lugar da fogueira sagrada dividida pelos olhares iluminados pela história dos antigos, está posta uma tela digital, que conta outras histórias na usura exaustiva e hedônica do agora; na câmara secreta da leitura ao pé da cama, a câmara secreta de Harry Potter, no cinema: a relação se amplia, a mesma história pode ser vista por milhões, cria outra comunidade; a imaginação se “iconiza”, adquire formas dadas, prontas, partilhadas, serializadas, transforma-se em gadget e simulacro vendável, e no entanto ali está ainda está uma narrativa, ali ainda há a criação de narrativas: o corpo, diante delas, ainda se emociona, ainda é tocado, às vezes ri, às vezes chora – ainda. Isto é um dramalhão, um roteiro de filme *b*? Esta é uma história de desumanização?

Isto significa que estamos diante de uma narrativa que exige, enquanto discurso, ser significado enquanto evento, exige simbolização e ultrapassamento: “ultrapassamento na medida em que não nega a co-participação deste mundo na fatura da criação radical, mas o reafirma em outro plano: no plano de ser esse próprio mundo das situações, um mundo (...) produtor tanto dos limites quanto das possibilidades.” (MARINHO, 2010, p. 46), e este ultrapassamento, simbolizando a concepção da hermenêutica de Ricoeur, baseada na refiguração da mimese mediadora perpassa por um ritual.

Podemos ver, na discussão efetuada após as sessões de *HDM* e nos textos dos alunos, alguma possibilidades que a microssérie, em especial, trouxe como objetivação das narrativas próprias, dos “mundos de diversão”, de suas memórias de infância distanciada de uma cultura presentificada na voz do contar e da letra do maravilhoso: as preferências, mesmo que seja das narrativas gastas do herói, revelou a presença forte da narrativa das animações e do gibis, a proto-animação da revista em quadrinhos: configura-se aí também uma memória de infância [a imagem da casa, segundo Bachelard(1978)] que não se fundamenta mais, ou talvez não mais, só na

contação de na letra, mas na imagem pronta, *prêt-à-porter*: “Desde criança que eu sempre fui apaixonada pelas histórias de super-heróis, da Disney e principalmente as histórias de gibis, ou em quadrinhos como a maioria das pessoas falam”, diz Penélope (Ap. 6.1). Quirino (Ap. 6.4), por sua vez, identifica os desenhos como partícipes de seu desenvolvimento infantil: “após os livros, quando o entendimento de uma criança já está se concretizando, isso aos 3 anos, o a partir daí, a coisa dos “desenhos animados” passaram a ser melhor entendidos, não que eu não os assistia antes, mas poderia entender melhor, por exemplo, por que o frajola sempre quis pegar o piu-piu, inclusive esse foi um dos clássicos desenhos que fizeram parte da minha infância e incluído nesse “pacote” também aparecem o pica-pau, o Power rangers, as meninas super poderosas, *speed racer* entre outros”.

Cabe considerar essa “memória” (essa casa onde tudo é possível, inclusive, por efeitos sempre mágicos mas só possível no território da ilusão e do espectro, passar de humano a desenho e vice-versa) não como monológica, mas como tendo um caráter dialógico, sintetizador: ela se une à realidade da letra e às experiências do mundo vivido, e as próprias imagens simbólicas da cultura humana, de um imaginário arquetipal: “Como eu sempre fui de ler muito e também por ter uma vida um pouco conturbada, os desenhos animados me ajudavam a esquecer um pouco o mundo real e me levava para um mundo totalmente cheio de brincadeiras, onde eu poderia ser o que eu quisesse desde uma simples camponesa, uma árvore, uma princesa, a uma super-heroína que combatia o mal e ajudava a todos, no final sendo recompensada com bastante doces”. (Penélope, Ap. 6.1).

Por outro lado, de uma fala como: “A única coisa que eu não gosto de lembrar é que esse mundo do imaginário e da diversão está sendo esquecido pelas pessoas, pois hoje elas já não querem mais parar para ler ou assistir esses programas que te fazem retornar ao mundo que te faz ser criança” (idem), que podemos abstrair, senão que a aluna tem a mesma sensação de perda de um mundo lúdico e imaginativo advogado para a oralidade e para a leitura? O que se pode admitir, senão que na narrativa nostálgica do lar que já não existe (a casa da infância), as gerações deste tempo não tropeçarão também em suas velhas bonecas Barbie, seus Pica-Paus e uma incrível montanha de imagens de telas e telefones celulares?

Estas últimas observações podem ser pensadas e colocadas diante das questões lançadas por Ítalo Calvino, em *Seis propostas para o próximo milênio* (1990), no qual, embora radicalizando suas questões, faz um balanço preciso da problemática contemporânea entre a imaginação íntima e as imagens por criadas e a imaginação que já vem pronta, com suas imagens configuradas pelo cinema e pela televisão para o uso:

Que futuro está reservado à imaginação individual nessa que se convencionou tachar “civilização da imagem”? O poder de evocar imagens *in absentia* continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas? (...) Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos a poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por extratos sucessivos, mil estilhaços de imagens semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma dela adquira relevo. (CALVINO, 1990, p. 107)

Percebe-se no grupo, contudo, coadunado com o sincretismo dialógico apontado também um lastro cultural e memorial se formando e formador, que viria não só (mas também) da narrativa midiática, mas ainda da escola, das leituras, da experiência própria. É assim que (Ap. 5.1) Penélope consegue apreender imagens que considera simbólicas: a santa e a cachaça, e ver o caráter simbólico desta é extraordinário, porque ultrapassa o comum da cachaça em suas consequências desastrosas para ver a ritualidade dela, principalmente no Nordeste, ligada aos processos produtivos (do trabalho com a cana-de-açúcar, da destilação), nas festas caboclas, fazendo-se presente nos velórios. Jasão vê o papel do Pássaro, que expus no segundo capítulo, e Clio o identifica como o protetor, o guardião – este, que se revelará depois como Amado: “É como se fosse o protetor, o guardião dela... Por que até quando o pai dela quase abusou dela o pássaro tava lá e não a soltou [abandonou]... E também quando vai e foge de casa o pássaro também a segue...”.

Clio faz depois a identificação-chave em relação ao simbólico: o que é a microssérie *HDM*? É a simbologia, a representação de um ritual de passagem, e aí está o porquê de sua nostalgia dos encantados, dos quais ela não quer se despregar: ela crescer para assumir um papel produtivo em família em sociedade: ritual de passagem, com ressonância íntimas de transformação do corpo, ligado à iniciação, com ressonâncias de iniciação na vida adulta e a qualificação para tarefas que antes não podia assumir. Clio diz (Ap. 5.2): “Outra coisa, quando a Maria cresce

é que eles colocam como uma forma de transformação da mulher, a menstruação. A criança deixa de ser criança quando vem o ciclo menstrual. Isso também me faz lembrar os índios. Uma cultura indígena. Quando as adolescentes começam o ciclo menstrual elas ficam num local, na oca, até passar esse período e aí casam. É um ritual”. Não só identifica o ritual, mas o relaciona a um processo cultural, na menção aos índios.

Por ritual de passagem podemos entender as transformações (geralmente de natureza biológica, psicológica ou religiosa) que têm impacto e componentes complexos relativos tanto ao indivíduo quanto à sociedade; tanto à realidade prática e diária quanto ao universo espiritual e simbólico, com atribuição de novas tarefas e responsabilidades ao sujeito, e que são manifestos por sequências de práticas cerimoniais formalizadas e normalizadas, a iniciação. Pierre Mayol (1990, p. 115) esclarece, especificando sua configuração nas fases nas quais se divide :

“¿Que hay del processo iniciático, Del qual afirmábamos que es la condition sin la qual resulta imposible La inserción en lo colectivo? Se compone en tres fases: lógicas, si no rigurosamente cronológicas: ruptura, participación, superación (*dépasement*). Toda iniciación supone un arracamiento inaugural, La participación en pruebas que demarcan cierto itinerario la integración de un cuerpo social donde el iniciado encuentra su lugar propio en la forma de una condición social nueva, depois de haver “cumplido las prebas”.La palabra misma iniciación contiene, etimologicamente, la idea de um comienzo, de entrada en un camino; refiere a un itinerario según el qual establecer una marcha progressiva fundada en una separación “inicial” y una inclusión final. Es, pues, una palabra dinámica, soporte de un desplazamento.”

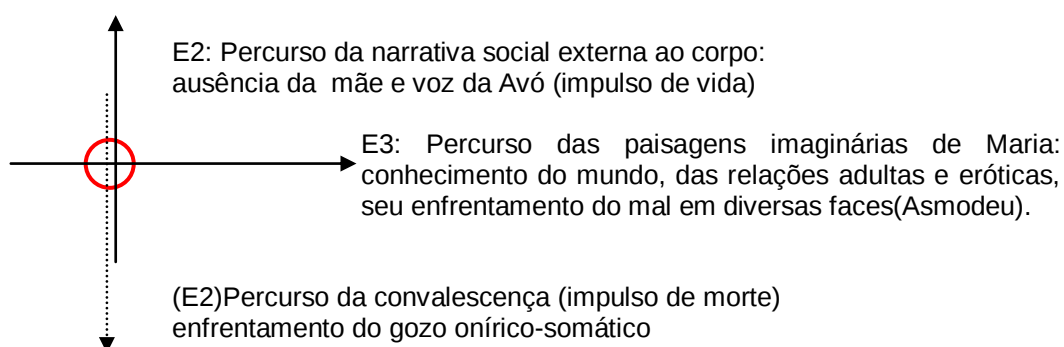
Joseph Campbell (1995) identifica justamente também nas narrativas míticas três as fases pelas quais passa o herói nas narrativas míticas, correspondentes às relacionadas por Mayol: a *partida* (ruptura), pela deixa o a vida antiga, a casa paterna, etc., tendo que passar por provas que o qualificam como um novo sujeito, geralmente com auxílio sobrenatural: aí ele deve passa passar por um primeiro limiar; a *iniciação*, que é o encontro com o mundo, o enfrentamento das provas principais, as tentações, a presença do erótico, a identificação com o pai, a apoteose da vitória; e, finalmente, o *retorno*: a aventura se passa na região das trevas, na região dos deuses, seu retorno é a volta do além/do alhures, uma dimensão esquecida deste mesmo mundo em que vivemos, mundo comum, ao qual o herói, com esforço, inclusive enfrentando provas íntimas de aceitação de sua mundanidade, tem que retornar.

Essas fases atravessadas pelo herói mítico são inquestionáveis em *HDM*. Lembrando o esquema circular dos níveis da microssérie, no capítulo anterior, no nível do mundo do texto (E3), temos a *partida* em forma de ruptura com o lar em que a heroína vive com o pai e a recente madrasta, enfrentando sofrimentos e pelas mãos desta, e vindo já de uma situação de assédio pelo pai alcoólatra, a prova de qualificação máxima é uma espécie de morte (pela madrasta) e ressurreição, sendo tirada da terra pelo pai, que foi guiado por uma pequenina borboleta (Episódio 1, cena 24-40). Depois há a iniciação, cujo vetor máximo é Asmodeu, o demônio sete-peles, senhor do tempo e das transformações: ele leva Maria ao estágio de Moça, erotizada, que terá o conhecimento do amor e suas primeiras experiências sexuais com o noivo-animal, o Pássaro/Amado, sendo por ele que enfrentará as mais duras provas. O *retorno* para o lar também será duro, e Maria voltará a ser criança. Ele encontrará esse lar refeito, com fartura de alimento, mas ele sofrerá, no futuro, um novo dano, pelo senhor das transformações, do tempo, do mal e da escravização, Asmodeu - será agora a Segunda Jornada, que se passa num universo urbano, pelos mesmos processos.

No nível do Enunciado 2 (E2), no qual assistimos à Avó de Maria contando a ela a história da heroína (os fatos postos no parágrafo anterior), no espaço do corpo da adolescente que convalesce entre limiares de imaginação e oníria, dá-se um outro nível de ritual iniciático que diz respeito ao enfrentamento do corpo, da relutância do corpo em encarar a vida, como narrativa e impulso de vida, a atividade, tornar-se sujeito agente, e não paciente na ação de sua própria narrativa. Ela chama a Avó a contar de novo a história, e de novo: nostalgia do mundo da infância, do mundo “dos encantados”, representado pela fantasia do maravilhoso e assumir uma atividade concebida como mais “real”, objetiva, social. Maria precisa assumir seu próprio papel de sujeito, mas também parece convocada a assumir a responsabilidade social do papel vacante da mãe (que não vemos, nesse nível). Assim, os três estágios de iniciação aí também se configuram, tendo como centro o corpo de menina-moça, e, como processo simbólico, estende-se da relação consigo à relação o com o mundo: ruptura com a realidade, num impulso de morte, em que se dá o enfrentamento do gozo somático-onírico, como a necessidade de despertar, de tornar-se ativa, de viver, enfim, como retorno a esse mundo secular e prático, biossocial, mundo do trabalho e da sobrevivência, da produção e da reprodução.

Assim pode, então, ser representada, num outro plano, uma síntese da concomitância narrativa em *HDM*, tomando por base o primeiro esquema do capítulo 2, em que se pode perceber que, o que se revela como referência e foco centrais do mundo do texto, nos dois níveis, é o ritual de passagem e iniciático, e que sua base é a transformação do corpo púbere, com impacto na transformação da mente:

Esquema 2:



○ Círculo em vermelho: marcação do núcleo central e ponto de encontro das narrativas superpostas e das janelas narrativas: ritual de passagem/iniciação

Ao falar de muitos jovens contemporâneos que não sabem se comportar numa sociedade civilizada, Campbell (1990, p. 8) sintetiza, exemplificando:

É exatamente isso. Eis o significado dos rituais da puberdade. Nas sociedades primitivas, dentes são arrancados, dolorosas escarificações são feitas. Há circuncisões. Toda sorte de coisas acontecem para que você abdique para sempre do seu corpinho infantil e passe a ser algo inteiramente diferente.

Assim, simbolizam-se as inflexões no próprio *percurso humano*, as passagens de sua vida, as relutâncias, um itinerário de várias dimensões, que envolve a compreensão de si e o encontro com outro; o sofrimento, o medo e a felicidade e o trabalho, ambos sempre renováveis, ambos sempre recorrentes separando e unindo sujeitos e mundo. Tal percurso torna-se emblematicamente um percurso coletivo que, necessariamente, tem que sobrepor-se ao tempo, que autoriza a apropriação de uma narrativa em contínuo – descontínuo: em *HDM*, as Jornadas rumo ao (a)mar.



Figura 3: Luz e sombra: Maria dança modinha com Asmodeu 4, O Brincante
Capítulo 3: Em busca da sombra – HDM-R
(Fonte: <http://hojeediademaria.globo.com>)

Diante desse texto, interpõe-se a hermenêutica da compreensão de Ricoeur, uma hermenêutica que parece adequar-se às significações mediadas pelo do texto analisado e posto em cena diante dos alunos, e mesmo sobrepor-se a ele, na medida em que essa é também uma hermenêutica simbólica, uma hermenêutica cujo lastro ou melhor, cuja imagem, pode ser percebida como a de um ritual de passagem – e não só, mas propondo rituais superpostos, o do texto e do seu receptor –, cujo centro é a compreensão de si no atravessamento do texto (já que para compreender, é preciso interpretar), cuja terra simbólica é linguagem que configura (por ação *poiética*) ações no tempo – e na imagem criada do tempo:

O texto nasce de um mundo da ação, ou de um mundo pré-figurado (*mimesis* I), configura um mundo próprio enquanto composição (...) (*mimesis* II), e retorna ao mundo da ação ou da vida do leitor, através da interpretação que este faz do texto (*mimesis* III). Ao interpretar o texto, o leitor apropria-se dele e vê seu mundo refigurado. Eis a totalidade do círculo hermenêutico, articulado com clareza em termos de prefiguração, configuração e refiguração; de uma certa pré-compreensão do que seja o mundo da ação, *vai-se ao encontro do mundo do texto, passa-se por ele e dele retorna-se ao mundo da ação com nova compreensão*. (GENTIL, REVISTA MENTE&CÉREBRO, n. 11, s/d, p. 24)

Não obstante esse simbolização, tanto num nível quanto no outro, dos três momentos do ritual entre um ponto de partida, uma navegação e um retorno, em que, neste caso, o sentido parte da ação, configura-se no texto e impacta a realidade histórica e que há uma abertura de significação ao leitor do texto, essa configuração também do sentido é dialética: ele não está sujeito ao controle do enunciador, já que a obra, configurada, ganha autonomia, constitui-se (configura-se em) um mundo independentemente das intenções do autor e das circunstâncias de

composição, será recebido em circunstâncias outras, com outras referências; e, por outro lado, mesmo o leitor realizando a atualização/refiguração de seu sentido, produzindo um novo texto pela interpretação, e estabelecendo o que o texto diz, não significa dizer que todas as interpretações são válidas, “uma se sobrepondo a outra por forças alheias ao texto. Ainda que por vezes isso aconteça, é algo a ser superado, revelado e criticamente desmontado, para abrir espaço para interpretações mais atentas ao próprio texto” (GENTIL, REVISTA MENTE&CÉREBRO, n. 11, s/d, p. 24). O que impõe limites ao relativismo interpretativo é a dimensão objetiva, a estrutura, a materialidade do texto e a atenção à sua realidade específica, as quais impõem parâmetros de avaliação interpretativa, conforme ele mesmo defende: a apropriação possui por vis-à-vis “o mundo da obra”, a “coisa do texto” (RICOEUR, 2008, p. 68).

Com relação à recepção, agora mais propriamente falando do *textum*, não podemos esquecer que a noção de *performance* trazida por Zumthor é crucial para compreender o ato propriamente de entrada e interatividade com o *textum* que se dá para além do simplesmente visível-audível, mas que perpassa pelo humores e disposições do corpo, pela troca de energia física, pela atração da luz e das cores, pelo volume, pela sonoplastia da narrativa que pode ser sentida como destoante ou ruidosa, em relação ao que está sendo visto, imaginado, enfim.

Essa noção de *performance* – a embreagem do ato ritualístico do *textum* que reinstaura uma sacralização perdida no tempo, a de parar e/ou sentar para ouvir e deixar-se tocar emotivamente, afetivamente, por uma voz: corpo e *textum*, eu e o(s) outro(s), tempo e espaço *juntos* num “saber que implica e comanda uma presença e uma conduta” - deve ser também colocada em primeiro plano pelo educador, juntamente com o *textum*, ao pensar nos limites, nas expansões e nas diferença que ocorre entre uma sessão que ocorre na escola, uma sessão que ocorre no cinema e a que ocorre em casa, na solidão da sala, na companhia do quarto ou com a galera: a cada um dos modos corresponde uma narração para o mundo: “a existência espacial é a condição primordial de qualquer percepção viva”, diz Merleau-Ponty.

Finalmente, falar do corpo e do espaço é trazer à discussão as injunções da coexistência. Na narrativa maravilhosa, o herói é o centro do ritual: é o *homo viator* (ZUMTHOR,) chamado à responsabilidade de fazer girar a roda do mundo e é por isso que pessoas, coisas e objetos giram em torno dele, de sua atividade, de sua

força, de sua audácia: está sobre ele a responsabilidade de transformação do mundo, ou, ao menos, de um mundo. Ele é o doador de sentido à existência, é ele que desce aos infernos e retorna, transformado, porque conhecedor da luz e das trevas, da vida e da morte. Essa é, evidentemente, uma das simbolizações do conhecimento de si, como já foi visto, para um sujeito que só será integrado num corpo social, após ter sido qualificado, ter passado por provas e realizado tarefas que o qualifiquem para tal, conforme já foi ressaltado com Mayol.

No mundo da existência real e histórica, as narrativas se imbricam, projetam o tempo e se projetam no tempo, de forma que segundo Ricoeur, é a história não contada que tem prioridade sobre a narrada, e defende: “essa observação adquire toda sua força quando evocamos a necessidade de salvar a história dos vencidos e dos perdedores. Toda história do sofrimento clama por vingança e exige ser narrada” (RICOEUR, 1994, p. 116). Talvez se possa abrir aí, nessa formulação solar de Ricoeur, defensor da fusão entre ficção e história, (no sentido de que toda identidade põe uma narratividade em jogo, torna-se “identidade narrativa”), uma janela para a expulsão de Mefistófeles: para que a história não se torne um “Vácuo-Eterno sem sentido”, melhor talvez seja defender que toda história que clama por vingança, exige ação, enquanto é tempo.

LUZES SOBRE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perspectiva 1:

Neste trabalho, o objeto de interesse foi a relação da educação com a imagem audiovisual, mais particularmente com narrativa de ficção audiovisual, partindo do pressuposto que os contextos onde se dão essas relações não são obviamente, apenas o contexto e o ambiente escolares, mas que elas podem, neste contexto, ser dinamizadas de maneira produtiva por uma educação que, se é educação para a convivência e para produção, deve ser primeiro para a experiência vital de ser no mundo, de encontrar-se aí historizado, no espaço-tempo, na convivência consigo e com seus iguais.

Argumento

Essa educação deve tomar por base propriamente a realização, pelos sujeitos nela envolvidos – sobretudo de seus mediadores, é o que se espera –, de uma ação organizadora e projetiva, capaz de considerar na concepção de mundo que organiza e constrói, a memória humana, que também é a sua, conhecimentos, atitudes, procedimentos, proposições, técnicas e, de outro lado a dispersão, o caótico, e o contraditório, a paixão, o desejo e suas manifestações, no conhecimento íntimo e profundo de um ser que carrega à sombra de sua racionalidade, o contraditório, a onírica e a loucura, que os projeta na realidade prática, e pode transformar os próprios projetos imaginativos em realidade: o que o faz gravitar, portanto, entre a realidade histórica e a constituição imaginária, a realidade e o desejável.

Cenário

A educação sedimentou-se em dois suportes da linguagem: no suporte oral, cuja face mais visível foram experiências vividas através das narrativas arcaicas, míticas, épicas e rapsódicas com papel relevante também para os cantos, e no suporte escrito, desde que se criou um arcabouço memorial nas pedras e pergaminhos até hoje, com a imprensa. Sendo lançada, entretanto, no contexto dos

séculos XX e XXI, no acirramento da comunicação imagética, das tecnologias da imagens, os educadores já se deram conta dos recursos informacionais e tecnológicos, mas bem poucos se preocupam com o estudo das narrativas produzidas nesse contexto. Desconhecimento? Nostalgia (sempre válida) da narrativa escrita, da literatura e da História? Ora, o cinema desenvolveu uma nova narrativa, e a televisão seguiu seus passos, com vulgaridade, como a literatura, no passado, criou o romance e a pouca instrução ou a simples diversão criou o anedotário. Supomos que as gerações que nos seguem estão submersas no mesmo meio que nós, e “partimos de nosso mundo como de algo definitivo”, diz Ortega y Gasset (1993, p. 31). Ora, as narrativas audiovisuais, quer sejam elas do cinema quer sejam da televisão são, incontestavelmente, o contexto narrativo mais manifestas às gerações do presente momento.

Corte objetivo

O percurso deste trabalho desenhou-se como uma suspensão de problemática específicas relativas aos usos da tecnologia, para centrar-se nas relações de interpretação da narrativa audiovisual visando a compreensão de si, do sujeito. Tomando como base as proposições de Paul Ricoeur, em várias obras – sobretudo Tempo e Narrativa, Tomos I e II (1994;1995) e Hermenêutica e Ideologia (2008), no diz respeito aos processos de significação e constituição de sentido, foram apontados os processos de mediação e apropriação do texto, sendo iluminado, então, o primeiro passo dessa mediação: o processo de simbolização. .

“Travelling”

Houve necessidade de uma abordagem do contexto contemporâneo da educação, um levantamento dos rumos e direcionamentos que os estudos das NFA e mesmo das narrativas não propriamente ficcionais, como documentários, por exemplo – o que foi feito no primeiro capítulo. O grande centro do segundo capítulo foi a descrição analítica de alguns pontos da microssérie, em sua configuração dialógica, como memória de motivos, temas e formas, a partir de várias proposições, discussões e “iluminações” de alguns teóricos, priorizando Paul Ricoeur, que anuncia a formulação de um “mundo do texto” pela obra, a qual é também produto,

estruturação, organização constitutiva de sentido no ato interpretativo. A obra, por sua vez, está constituída sobre um *discurso*, o qual é significado a partir de sua condição de *evento*, isto é, como uma constituição da linguagem circulante entre sujeitos, numa determinada situação: o que é enviado, para quem, e sob quais circunstâncias, condições e pretextos. Entendamos: As formulações de Ricouer são feitas a partir do texto escrito; aqui foram direcionadas para a compreensão dos textos e configurações culturais e da NFA, propriamente *textum*. A noção de *performance* de Zumthor, por outro lado, evidencia justamente questões relativas à dinâmica efetiva e afetiva do ato receptivo por um corpo que constitui um espaço específico, mostrando esse ato, único, irrepetível, está submetido a uma série de circunstancialidades periféricas. O terceiro capítulo é um encontro entre os alunos co-participantes da pesquisa, no sentido de que contribuíram com a formulação de seu sentido e constituição, e o *textum*, encaminhados para um encontro com a hermenêutica da compreensão.

Perspectiva 2:

Foram abertas janelas e limiares, a partir do *textum HDM*, de simbolizações perdidas no tempo, agora recuperadas por sua configuração central: o ritual simbólico da passagem. Como nas narrativas míticas, aí dá-se claramente o percurso de uma heroína “mítica” – signo de signos, no sentido Da análise foucaultiana do Don Quixote, na qual este é apresentado como um rabisco transfigurado onde se inscrevem todos os cavaleiros medievais perdidos nas narrações romanceadas e idealizadas dos livros medievais (por isso mesmo o Don Chico Chicote da microssérie, com folhas de livros no lugar dos cabelos, é a própria metáfora do arrebatamento da imaginação escrita). Pode-se entender Maria como um sonho, uma ansiedade de ser todas as meninas das histórias maravilhosas já contadas e por contar, e a linguagem da microssérie uma ansiedade de ser todas as linguagens, todas as formas, todos os suportes do contar. Os alunos co-participantes, que assistiram a partes fracionadas da microssérie, chegaram ao ritual que ela manifesta, chegaram às suas próprias narrativas, escancarando as passagens e janelas de uma nova formação: a dos desenhos e dos gibis, protótipos das animações. Revelou-se aí, de modo sutil, se não o desenho de percurso que pode ser delineado como um claro projeto de inserção de receptores no universo da

imagem em movimento, como se apresenta hoje – se foi intencional ou se foi consequencial –, ao menos algo que pode ser encarado como um sistema de introduções dessas imagens em diversos níveis: primeiro o gibi, com quadros sequenciais de ação e movimentos representados quem agregam “balões” de fala em concomitância com o movimento, exploração gráfica de onomatopeias, etc: uma intermediação, enfim, não só do apenas imaginado, agora iconizado, como também porta introdutória dos desenhos animados da TV e do cinema: o que propõe até mesmo uma configuração que pode dar conta do histórico-social presente nos suportes da imagem e nos percursos do “ver”, para as últimas gerações. Foi suscitada aí uma interrogação sobre esse processo, que nos engloba a todos e às nossas próprias “inserções” – por onde perpassa esse percurso nas diversas camadas sociais, por exemplo, entre aqueles que têm pouco ou nenhum acesso ao cinema, por exemplo, que, de todos os suportes, traz a narrativa audiovisual mais sofisticada, incluindo arte fotográfica, iluminação, trabalho do corpo, pintura, etc. Fica claro que os alunos envolvidos são de uma geração que passaram do lúdico da literatura ao lúdico das animações por via do desenho em quadrinho (protótipo da tela), o que talvez não dê mais agora quando a imagem já se tornou o berço, e a webcam, a parteira da imaginação. Voltando ‘a questão do ritual de passagem/iniciação, ele é propriamente uma aprovação social, de porta de entrada nas demandas do mundo adulto para o qual o jovem teria que mostrar ter-se superado em suas limitações pueris e em seu corpo, preparado para deixar o mundo antigo e entrar no novo, das práticas sociais e das relações amorosas: produção e reprodução. A hermenêutica de Ricoeur ao propugnar que o ato compreensivo diante do texto requer uma partida para a configuração do mundo nesse texto, (a configuração que fez das ações dos homens) e uma refundação de nossa identidade a partir desse encontro, de modo que saíamos dele ilesos, porém mais compreensivos a respeito de nossa própria narrativa, ou melhor, de nossa “identidade narrativa”. Ele estabelece aí um modo do encontro de nossa vida com a narrativa de modo que este encontro torna-se transformador, tal qual esperamos que seja os nossos mais significativos encontros educativos. Por outro lado, essa hermenêutica abre uma enorme voz ao mundo para que fale o mundo do texto e o mundo da obra de *HDM*, na medida em que microssérie e hermenêutica colocam em cheque justamente uma mesma simbologia da compreensão. Surpreendentemente, essa simbologia se cruza ainda uma vez mais, em outro nível, em novos limiares, se

pensamos que ambos partem também da proposta da aproximação e do distanciamento: a microssérie pelo jogo lábil entre o universo do maravilhoso e o do mundo histórico ficcionalizado, a heterogeneidade e a síntese, o real e o irreal (na linguagem de Ricoeur, uma segunda referência simulando ser uma primeira referência), o corpo sonhador na dependência do *corpus* sonhado, e, na dimensão da nossa realidade, o discurso do pobre que alcança o sonho e retorna à família, e o da emissora que vende o sonho à custa de que, de olhos bem vendados, permaneçam nele; a hermenêutica defendida, por sua vez, demonstra que toda narrativa implica a concordância – discordância temporal, na medida em que seu impulso é a reunião o heterogêneo, o disperso, o caótico, enquanto o tempo se encarrega de lhe impor novas discordâncias e contradições. Eis, portanto, uma dispersão de dimensões que se constituem como círculo inseparável na narrativa desta pesquisa: o do ritual da *partida*, da *iniciação* e do *retorno* que concorrem para outro encontro fundamental de repúdio - aproximação: educação e audiovisual, narrativa e vida.

Enquadramento 1

Diante do exposto sobre a hermenêutica de Ricoeur, que mostra uma proposta possível e transformadora das relações da escola com as NFA e da discussão da própria educação em geral, podemos suspeitar de que ele defende uma hermenêutica acrítica, de aceitação por exemplo de uma narrativa medíocre e banalizada? Isso seria uma redução, ao limite, do trabalho desse pensador. Dois pontos. Primeiro: ele parte dos estudos sobre o discurso e do fenômeno do discurso, que, na sua condição de evento, implica revelar os seus processos enunciativos e significativos: do que se trata, de quem para quem, quando acontece, sob quais circunstâncias, condições e interesses, quais intencionalidades são mostradas e quais são dissimuladas, etc. Além disso, parte também das teorias dos atos de linguagem, que investiga exatamente as forças e os efeitos dos simples enunciados, suas características veridictórias, declarativas, promissivas, etc. e, enfim, a palavra-chave para toda a prática da compreensão: o distanciamento - retorno para uma outra narrativa que está por ser feita. Por fim, é justamente Paul Ricoeur que consegue, fazer todo um levantamento do fenômeno ideológico, em seu *Hermenêutica e Ideologia* (2008).

Enquadramento 2

Seria, também este trabalho uma apologia acrítica dessa relação, ou mesmo da NFA, como possibilidade real de promover educação? Há, sim, uma defesa da relação e das NFA, mas que não se reconhece nem se permite ser acrítica, como já foi discutido no capítulo 3, ao discutir a relação e a capacidade de observação dos alunos. A questão é a seguinte: a educação apreendeu a trabalhar com a narrativa oral e muito mais com todo o corpus da literatura. Críticos de peso já execraram até o uso de narrativas como D. Quixote ou, no caso brasileiro, o D. Casmurro, de Machado de Assis, dentre tantos outros, acusados de vender loucura e idealismo, indecisão e até homossexualismo, etc. O professor que é capaz de lidar com essas questões, é capaz de lidar com as inúmeras problemáticas levantadas pelas NFA triviais, comerciais, quanto mais com as grandes e verdadeiras obras do cinema – e alguns exemplos da televisão popular.

Edição final (ao modo de Conclusão):

Três eixos básicos apresentam-se à edição final deste trabalho: o encontro com a realidade dos alunos co-participantes em seu confronto com a imagem, o qual promove uma reflexão acerca dos próprios modos como a escola utiliza e significa os audiovisuais; o encontro com a microssérie *Hoje é dia de Maria* e sua polissemia dialógica, simbólica e memorial; a proposta interpretativa de Paul Ricoeur (e Paul Zumthor), a qual mostra um caminho compreensivo de constituição de sentidos para o texto enquanto texto e para o sujeito enquanto ser histórico-social-existente.

O confronto dos alunos com o universo da imagem e especificamente com a microssérie mostra a complexidade de sua relação de imersão e luta no reino da imagem, da qual nenhum lado resulta inteiramente ileso, porque essa luta acontece no reino da linguagem, da produção de discursos que envolvem sujeitos, no reino das representações simbólicas e da imaginação criadora, isto, é da imagética e da imaginação com repercussões transformadoras da realidade. Em cada percurso empreendido, afloram as reminiscências dos próprios caminhos, a “membrança” de um imaginário memorial, ora mais empobrecido, ora mais profundo – neste caso quando se notam vestígios de um caldeirão cultural que, de

algum modo, não foi simplesmente pasteurizado pelos mais diversos canais midiáticos.

A microssérie, por seu turno, mostrou-se extremamente propícia à discussão dos universos desconhecidos e até dificilmente verbalizáveis em outras situações, discussão relativa à infância de cada sujeito participante como integrante de uma outra infância, a brasileira, e de uma outra ainda, universal: a infância humana.

Neste trabalho, houve uma busca de possibilidades de relações possíveis, já que estudos profícuos acerca do audiovisual muitas vezes as negam, ao entenderem-nas como impossíveis porque centralizada num fechamento narcísico ou num fechamento ideológico, em que somente um lado comanda e o outro vira títere; ou na flor dissimulada discursivamente, a qual, na ante-sala da tela, desperta a passividade e a patologia de quem nunca saiu de si mesmo – todos ou quase todos. No entanto, aqui pudemos vislumbrar que no *vis-à-vis* do encontro que essa relação constitui, não é exatamente assim que acontece. No espaço instaurado pela amarração da metáfora e do símbolo, que estão em jogo, há necessariamente um jogo de velamento e desvelamento que precisa ser dinamizado.

Diante das imagens em movimento constituindo uma narração, a educação tem, de outro lado, a possibilidade de recorrer a uma hermenêutica que compreenda a mistificação e a sacralização a que foi levada a imagem em nosso tempo; que sensibilize e eduque a alma, ao mesmo tempo em que ensine a olhar o mundo do texto e o mundo da obra como linguagem; que trabalhe e se interrogue pela faculdade do ver e do ouvir, dos lugares de onde se vê e se ouve e o quê, e, enfim, de quem está envolvido e com que propósito, de como a configuração de um mundo lança o sujeito na força impregnante de uma rosa mística auto-referente. Ver a imagem como linguagem e, mais ainda, como linguagem simbólica, é penetrar no centro das relações de poder e nas ordens que ela põe em jogo, as quais, passíveis de serem reveladas, repõem o sujeito no contraponto alerta da discordância possível: a de se manifestar contra a interpretação encerrada, monológica; a de saber que há um jogo de forças, interesses e poderes em atuação em qualquer discurso; a de reconhecer o papel da hermenêutica na revelação das constituições que se apresentam simbolizadas, ao mesmo em tempo que possibilita que se abram janelas de imaginação que operam na realização do sujeito e na transformação do mundo. Fazer voltar dos infernos da imagem com um novo entendimento das

narrativas oferecidas para a nossa realidade histórica, resgata, para a educação seu papel ancestral, memorial, de condução, mediação e guia, num trabalho duro não só de conduzir, mas também de não se perder na *via oscura*, já que, numa floresta de símbolos e de fascinações, a troca dos papéis assombra a possibilidade.

Ortega y Gasset (1993) diz que morte é para os meninos uma variação do jogo de esconde-esconde: o homem se ausenta para reaparecer em meio à alegria geral. Por isso, nos contos de fada, a morte se dá para que traga a ressurreição, diz, apontando para a necessidade de uma educação que *ofereça o mundo em seu conjunto*, e em cada uma de suas partes duas vertentes: a real e a desejável. Este trabalho, permitindo a abertura para se pensar num *corpus* metodológico de interpretação compreensiva útil à prática dos trabalhos com a imagem a partir de suas considerações, integra-se a uma proposta educativa de realização e preservação do olhar que possibilita descobrir, imaginar, desejar e trazer ao mundo a paisagem de coisas desejadas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. e Coord. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época; v. 32)
- ARÁN, Pampa O. O (im)possível diálogo Bakhtin-Lótman para uma interpretação das culturas. In: MACHADO, Irene (Org). **Semiótica da Cultura e Semiosfera**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.
- ARAÚJO, Alberto Felipe; SILVA, Armando Malheiro da. **Mitanálise e interdisciplinaridade: subsídios para uma hermenêutica em educação e em ciências sociais**. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- ARISTÓTELES. Poética. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A Poética Clássica**. 12 ed. Int. Roberto Oliveira Brandão. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.
- ATHIÉ, Eliana B. Aloia. A Educação em busca de sua própria alma. In: BARROS, João de Deus Vieira Barros (Org.). **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**. _____ . “Perto de um final feliz”: o cultivo da alma pelas imagens do cinema. In: **Revista EDUCAÇÃO – Especial: Biblioteca do Professor: JUNG Pensa a Educação**. n. 08. 2008, p. 58-67. ISSN 1415-5486
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
- _____. **O Ar e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Int. e Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal)
- BALOGH, Anna Maria. **O discurso ficcional na TV**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. (Acadêmica; 44)
- BAREI, Sílvia N. **Configurações migrantes: semiosfera e fronteiras em textos da cultura latino-americana**. In: MACHADO, Irene (org.). **Semiótica da Cultura e Semiosfera**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007.
- BAZIN, André. **O cinema**. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. Int. Ismail Xavier. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BELINTANE, Claudemir. **Mundos Virtuais**. In: Revista Mente & Cérebro – O olhar adolescente: os incríveis anos de transição para a idade adulta. n. 03. São Paulo: Duetto Editorial, 2009. p. 62-71. Série Especial. ISBN 978-85-99535-42-4

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. Trad. S. P. Rouanet; Pref. Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: editora brasiliense, 1994.

BERNADET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 11 reimp. São Paulo: editora brasiliense, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: 1999.

BRUNEL, Pierre (Org.) **Dicionário de Mitos Literários**. 4 ed. Trad. Carlos Sussekund et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CALVINO. Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2 ed. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 4 ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.

_____, Joseph. **As transformações do mito através do tempo**. 2 ed. Trad. Heloysa de L. Dantas. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARMONA, Beth. A participação da criança na televisão brasileira. In: FEILITZEN, Cecília Von; CARLSSON, Ulla (Orgs.). **A criança e a mídia**: imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

COGO, Denise. Da leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação. In: JACKS, Nilda et al. **Tendências na Comunicação**: 4. Porto Alegre: L&PM, 2001.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marisa V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

DAYAN, Daniel. Os mistérios da recepção. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (Orgs). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. 4 ed. 5 reimp. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Temas & Educação, 3)

DUBOIS, Claude-Gilbert. Symbole et mythe. In: CHAUVIN, D ; SYGANOS, A. ; WALTER, P. **Questions de Mythocritique** – Dictionnaire. Paris, Imago, 2005.

DURAND, Gilbert. **L'Âme tigrée**. Paris: Éditions Denoël/Gonthier, 1980.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3 ed. Trad. Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção biblioteca universal)

_____. **Figures mythiques et visages de l'oeuvre**: de la mythocritique à la mythanalyse. Paris : DUNOD, 1992.

_____. **Introcduction à la mythodologie**: mythes et societés. Préface de Michel Cazenave. Paris (França) : Albin Miuchel, 1996.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso. Trad. Sônia C. Tamer; Pref. Georges Dumézil. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESCOREL, Eduardo. (Des) importância da montagem. In: PUPPO, Eugênio (Org. e Editor). **Montagem no cinema**. Caderno do CCB – Centro Cultural Banco do Brasil. São Paulo: s/d.

FEILITZEN, Cecília Von; CARLSSON, Ulla (Orgs.). **A criança e a mídia**: imagem, educação e participação. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

FIORIN, José L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L.; FIORIN, José L. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19 ed. Trad. Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009. (LF Leituras Filosóficas)

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisas em Educação, v. 10).

GENTIL, Hélio S. O que é interpretar. In: REVISTA MENTE&CÉREBRO, nº 11. São Paulo: Duetto, s/d (Mente.Cérebro &Filosofia)

GÓES, Lúcia P. **Eros e Psique**: passagem pelos portais da metamorfose. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Paulinas Editora, 2007.

HDM: primeira e segunda jornadas. Direção: Luís Fernando de Carvalho. Baseado na obra de Carlos Alberto Soffredini. Roteiro: Luís Alberto de Abreu e Luís Fernando Carvalho. Rio de Janeiro: TV Globo, c2004-2005; p2006. 3 DVD (9h26m).

HOUSSAYE, Jean. Sujeto, muerte y locura em Pedagogia. In: HAMELINE et al. **El sujeto da La educación**. Buenos Ayres – Argentina: Editorial de Guadalupe, 1984. (Biblioteca Pedagógica)

JAPIASSU, Hílton. Paul Ricoeur: filósofo do sentido. In: RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Trad. Apres. Hílton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 1998.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone C. Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KERÉNYI, Carl. Dioniso: imagem arquetípica da vida indestrutível. Trad. Ordep Trindade Serra. São Paulo: Odysseus, 2002.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates; 84)

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO nº 9394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: PILETTI. Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental. 23 ed. São Paulo: Ática, 1998.

LEVY, David. **A identidade narrativa**: conhecer o si-mesmo é narrar sua história. In: REVISTA MENTE&CÉREBRO, nº 11. São Paulo: Duetto, s/d. (Mente.Cérebro &Filosofia)

MAGALHÃES, Justino. Imaginário como origem e meta histórico-pedagógica. In: ARAÚJO, A. F; BAPTISTA, F. P. (Coord.). **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget, 2003. p. 23-44 (Coleção pensamento e filosofia).

MAIGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Samarone C. **Um homem, um lugar**: Geografia da vida e perspectiva ontológica. 2010. 335 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia Humana. São Paulo, 2010.

MAYOL, Pierre. ¿Hacia una sociedad sin iniciación? In: HAMELINE et al. **El sujeto da La educación**. Buenos Ayres – Argentina: Editorial de Guadalupe, 1984. (Biblioteca Pedagógica)

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

MOISÉS. Massaud. **Dicionário de termos literários**. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. Trad. Jean-Claude Bernadet. São Paulo, Perspectiva, 2006. (Debates; 54/ dirigida por J. Guinsburg

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Trad. António-Pedro Vasconcelos. Lisboa : Relógio d'Água Editores ; Grande Plano, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Trad. Enid A. Dobranszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da escola cidadã; v. 12)

PAIVA, Cláudio Cardoso de. Imagens e sons do Nordeste brasileiro. Interculturalidade, literatura, cinema e televisão. In: PAIVA, C. C. et al (Orgs.) **Mídia e culturalidades: análise de produtos, fazeres e interações**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

PELLAUER, David. Compreender Ricoeur. Trad. Marcus Penchel. Compreender Ricoeur. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. (Série Compreender)

PRETTO, Néelson de Lucca. Linguagens e tecnologias na educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

REVISTA BRAVO. As técnicas da manipulação. n. 44. Ano 4. São Paulo: Editora D'Ávila, maio 2001.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 38)

ORTEGA y GASSET, José. **El Quixote en la escuela**. In: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: V. 19, n. 1, p. 11-38. São Paulo: FEUSP, jan./jun. 1993.

RICOEUR Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2007.

_____. **A metáfora viva**. 2 ed. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **Finitude et Culpabilité II**: La symbolique du mal. Paris: Aubier - Éditions Montaigne, 1960. (Philosophie de L'Esprit)

_____. **Hermenêutica e ideologias**. Trad. Apres. Hílton Japiassu. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. **Na escola da Fenomenologia**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. **Tempo e Narrativa**: Tomo I. Trad. Constança Marcondes Serra. Campinas-SP: Papirus, 1994.

_____. **Tempo e Narrativa**: Tomo II. Trad. Marina Appenzeller. Campinas-SP: Papirus, 1995.

_____. **Teoria da Interpretação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1976. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea)

SANTOS, Roberto Corrêa dos. Em hemisfério pós-moderno. In **Letra e Imagem**: linguagem e linguagens. Rio de Janeiro: UERJ/SEE, 1994.

SARTRE. Jean-Paul. **Esboço para uma teoria das emoções**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2007. (Coleção L&PM Pocket Plus)

SODRÉ. Muniz. **Televisão e psicanálise**. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios)

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VICTORIA. Luiz A. P. **Dicionário Básico de Mitologia**: Grécia, Roma, Egito. 4 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

VINCENSINI. Jean-Jacques. Merveilleux et Mythe. In: CHAUVIN, D ; SYGANOS, A. ; WALTER, P. **Questions de Mythocritique** – Dictionnaire. Paris, Imago, 2005.

WILLIAMS, R. **Tragédia Moderna**. Trad. Betina Bischof. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. Imaginário e ciências. In : **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget, 2003. p. 265-285 (Coleção pensamento e filosofia).

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto F. **Educação e imaginário:** introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 127).

ZUMTHOR, Paul. **La mesure du monde:** représentation de l'espace au Moyen Âge. Paris : Éditions du Seuil, 1993.

_____. **Performance, recepção, leitura.** Trad. Jerusa P. Ferreira ; Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICES

1. APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR AO COLÉGIO
2. SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
3. QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO SOBRE AUDIOVISUAL NA ESCOLA PESQUISADA
4. RESPOSTAS DO GRUPO PESQUISADO ÀS QUESTÕES DA ENTREVISTA
5. DISCUSSÃO MODERADA SOBRE A MICROSSÉRIE (DISCUSSÃO EM GRUPO SOBRE AS SESSÕES) – SESSÃO 01 E 02 (de 04)
6. PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS (REALIZADA APÓS CADA SESSÃO): CÓPIAS DIGITADAS E FAC-SÍMILE



Apresentação do Pesquisador

Prezado(a) Diretor(a),

Sou ANTONIO AÍLTON SANTOS SILVA, pesquisador do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, do Grupo de Pesquisa GSACI – Arte, Cultura e Imaginário.

Gostaria de desenvolver nessa escola, com a Direção e um grupo de alunos um trabalho de pesquisa para dissertação de Mestrado sobre uso de produções audiovisuais (narrativas fílmicas, televisivas, documentários, etc.) na sala de aula, sobre a compreensão dos alunos e sentidos que atribuem a essas produções de acordo com seus valores, significações e simbolizações.

Agradeço desde já a colaboração e me responsabilizo a apresentar, caso necessário, os resultados obtidos a todos os envolvidos no presente estudo, como também garanto o sigilo dos nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

São Luís, ____/____/____

Antonio Aílton Santos Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Solicitação de consentimento dos pais de alunos à participação na pesquisa

Prezado(a) Sr(a),

Sou ANTONIO AÍLTON SANTOS SILVA, pesquisador do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, do Grupo de Pesquisa GSACI – Arte, Cultura e Imaginário.

Gostaria de desenvolver com um grupo de alunos um trabalho de pesquisa para dissertação de Mestrado sobre uso de produções audiovisuais (narrativas fílmicas, televisivas, documentários, etc.) na sala de aula, sobre a compreensão dos alunos e sentidos que atribuem a essas produções de acordo com seus valores, significações e simbolizações.

Deste modo, solicito a você, pai, mãe ou responsável a autorização para que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa. Adianto que seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar, caso você não concorde.

Agradeço desde já a colaboração e me responsabilizo a apresentar, caso necessário, os resultados obtidos a todos os envolvidos no presente estudo, como também garanto o sigilo dos nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

São Luís, ____/____/____

Antonio Aílton Santos Silva

AUTORIZO:

Av. dos Portugueses, s/n – Campus Universitário do Bacanga • 65085-550 São Luís – MA
Fone: (98) 21098452

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ANTONIO ÁILTON SANTOS SILVA

PROJETO DE PESQUISA
ITINERÁRIO PARA UM IMAGINÁRIO EDUCACIONAL: uso do audiovisual na educação
como trans-formação de percursos do sujeito
INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA
SOBRE USO DO AUDIOVISUAL E SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS

II – QUESTIONÁRIO (*base da entrevista semi-estruturada e coletiva já realizada com o grupo*)

1. O que vocês pensam sobre o uso de audiovisuais na escola?
2. O que vocês costumam assistir fora da escola?
3. Que tipos de narrativas audiovisuais vocês alugam ou compram? Cite alguns.
4. Quantas vezes em média, por semestre, seus professores têm utilizado algum tipo de produção audiovisual (*filmes, documentários, programas de tv, séries, etc.*) depois que vocês começaram o Ensino Médio?
5. Como vocês se sentem em relação às obras (audiovisuais) que os professores trazem para trabalhar? Gostam delas ou prefeririam outras?
6. Se tivessem que escolher (ou pudessem) entre um audiovisual qualquer brasileiro e um hollywoodiano, para assistir e discutir na escola, qual vocês escolheriam? Por quê?
7. Como os professores exploram as produções audiovisuais com vocês?
8. O que é diferente entre a forma como vocês vêem uma obra audiovisual na escola e fora da escola, se é que há diferença.
9. Quais minisséries, filmes ou documentários que trate da realidade brasileira vocês lembram de ter assistido na escola ou fora dela?
10. Dentre produções *brasileiras*, vocês acham que seria mais interessante o professor trabalhar com *minissérie* ou com *filme*? Por quê?
11. Que diferenças vocês percebem entre a realidade mostrada na televisão ou no cinema e a realidade que vocês vivem?
12. Vocês acreditam que a televisão ou o cinema realmente influenciam o espectador, induzindo-o a algum comportamento ou ação? Como isso acontece?
13. Que personagem ou astro contemporâneo(a) da tv ou do cinema vocês consideram admirável? Por quê?
14. Quais as disciplinas:
 - a) Que **mais utilizaram** ou realizaram trabalhos com audiovisuais no último ano letivo?
 - b) Que **menos utilizaram** ou realizaram trabalhos com audiovisuais no último ano letivo?
 - c) Que **não utilizaram** ou realizaram trabalhos com audiovisuais no último ano letivo?

RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

QUIRINO (Apêndice 4.1)

1. O uso deste material é bom, mas o aproveitamento que se tira deles é muito pouco visto que nem sempre todos os alunos tem um compromisso sério com o estudo e acabam levando isso na brincadeira.
2. Acredito que devido a nossa faixa etária assistimos de tudo um pouco, desde animações a filmes de “terror”. Porém, eu particularmente, assisto a animações, filmes de diversos gêneros principalmente comédia, jogos de futebol, alguns documentários e séries, sem aquela preocupação de uma análise prévia.
3. Como a pirataria alcançou proporções gigantescas no Brasil é mais viável a compra, uma vez que o custo é equivalente, e a dificuldade para encontrar o filme ou outra produção audiovisual que queremos alugar é muito grande.
4. Em média duas vezes por semestre.
5. Se tratando das obras que os professores nos trazem, não tenho do que reclamar, até porque muitas das vezes eles nos avisam qual é a produção que eles trarão, já sempre com um objetivo, com um direcionamento de estudo.
6. As obras brasileiras, visto que a proximidade conosco nos permite interpretar melhor; é uma realidade que já conhecemos ou pelo menos ouvimos falar; as obras brasileiras não causam tanta alienação como as hollyoddianas que muitas das vezes nos fazem esquecer os problemas que enfrentamos.
7. Na verdade, todo professor quando usa uma produção deste tipo eles já vêm com um direcionamento de estudo acerca do assunto que estamos trabalhando.
8. Na escola temos que ter a preocupação de fazermos uma análise, relacionarmos com a realidade. Já lá fora assisto mais por distração, diversão; para “passar o tempo”.
9. Usei apenas um material o “Ai que vida” para a apresentação de um seminário, fora esse lembro-me de ter apenas o “Tropa de Elite”.
10. Filme. Porque nós alunos somos “imediatistas” e com certeza não suportaríamos tanta curiosidade, além disso há também a questão da duração, que deve ser curta para um melhor rendimento da turma.
11. O cinema, a televisão muitas das vezes exageram logo deixa de condizer totalmente á realidade vivida.
12. Com toda certeza. Na verdade todos os meios de comunicação influenciam, se a pessoa não souber “filtrar” as informações ela se perde, deixa de viver a própria vida e vai passar a viver a vida do seu “personagem” preferido, querendo copiá-lo em seus mínimos detalhes. Logo, por esse ponto de vista os meios de comunicação podem ser tanto benefícios quanto maléficos.
13. Roberto Justus, devido à sua inteligência, sua capacidade de raciocínio rápido, ele é um grande administrador.
14. A) História, Literatura. B) Filosofia, Espanhol C) Geografia, artes, matemática, biologia

JASÃO

(Apêndice 4.2)

1. Eu penso que é uma iniciativa boa, pois geralmente, o conteúdo do filme está vinculado, ou, tem algum tipo de relação com a aula do professor. Portanto, o uso de audiovisual na escola acaba estimulando ou ajudando o aluno compreender melhor o conteúdo de uma determinada matéria, ou seja, tanto o professor quanto o aluno terão um bom aproveitamento ao final do conteúdo.
2. Há diversos fatores que contribuem para assistir a um determinado filme; o lugar, é um deles. Quando eu estou na minha casa, assisto geralmente a um filme de terror, ou a um filme de ação e aventura. Quando estou fora de casa, ou seja, no cinema, assisto geralmente a um filme de comédia, ou a um filme baseado em fatos reais, ou a um filme de desenho animado. Portanto, varia de acordo com o lugar.
3. Geralmente, eu alugo ou compro, dependendo da ocasião, filmes que tenham bastantes efeitos especiais, ou seja, filmes de ação e aventura em geral. Porém não dou só preferência a este tipo de filme, eu também compro ou alugo filmes baseados em fatos reais, ou seja, filmes que retratam a história de uma pessoa ou de uma determinada sociedade. Um exemplo de filme com essa característica é: “Homens de Honra”.
4. Depende muito da situação, algo, do conteúdo escolar, uma vez que estes filmes estão vinculados geralmente ao conteúdo de uma determinada matéria. Geralmente, são utilizados produções áudio visuais na escola, duas vezes por semestre. Neste ano (palavra riscada:nós utili) letivo, foi utilizado mais, o último semestre, pois nós assistimos a três audiovisuais: O filme “O Pianista”, o filme “o Óleo de Lorenzo” e a um vídeo aula de física.
5. Depende da ocasião, eu gosto das produções audiovisuais que os professores trazem para o colégio, pois geral mente elas tem a ver com o conteúdo e são interessantes também. Um filme, para que possa ter a copleensão de todos, tem que ter antes de tudo, conteúdo. Outro fator também é que o filme tem que ter uma linguagem de fácil compreensão.
6. Depende do contexto que o filme possui. Eu escolheria um filme que tenha uma linguagem de fácil compreensão, (palavra riscada: para) ou seja, um filme hollywoodiano, pois geralmente são filmes de fácil compreensão, pelo fato de serem mais fictícios. Cabe aqui ressaltar que nem todo filme que retrata a história de uma pessoa ou de uma sociedade (baseado em fatos reais) é de difícil compreensão; Há filmes desse tipo que são de fácil compreensão.
7. Os filmes que os professores utilizam tem uma finalidade. Na maioria das vezes é para complementar algum conteúdo, mas também, os professores passam um filme para outras finalidades como por exemplo : Às vezes, é passado um filme para depois fazer um resumo dele; seja em forma de dissertação, narração. Ou descrição, este tipo de finalidade é para treinar os tipos de redação existentes.

8. Não nos resta dúvida que há sim uma diferença em assistir uma obra audiovisual na escola e assistir uma fora da escola. A primeira diferença é que, quando assistimos a um audiovisual na escola, estamos mais concentrado em entendê-lo, pois em geral, é complemento de conteúdo escolar. A segunda diferença é que na escola, na maioria das vezes é o professor que escolhe o audiovisual, porém ele avisa antes.
9. Na escola nós assistimos geralmente a filmes, pelo fato de ter alguns fatores que os diferenciam; estes fatores eu citarei na próxima pergunta. Os filmes que nós assistimos na escola são: O Óleo de Lourenço, O Pianista, As Cruzadas, etc... Fora da escola, eu assisti algumas minisséries que são: “HDM” “JK”, Capitu, entre outras. Já em relação a filmes, são vários são vários os que assisti, por ex: “Homens de Honra”, “A Espera de um Milagre” etc...
10. Ambos são audiovisuais bons de trabalhar na escola, porém há uma diferença entre eles: o tempo. É mais viável e mais prático, trabalhar com filmes, pois eles são mais curtos em relação as minisséries, geralmente, possuem duas horas ou um pouco mais de duas horas de duração. Trabalhar com minissérie exige uma série de fatores e um deles é a paciência dos alunos para assistir todos os dias aos capítulos da minissérie.
11. Na maioria das vezes há diferença entre a realidade que eu vivo com a realidade da televisão, cinema, enfim principalmente nos filmes hollywoodianos, pois estes misturam realidade com ficção, ficção esta que geralmente é: efeitos especiais, alguma animação etc... Dando continuidade, há também dizem ser baseados em fatos reais mais na verdade não são totalmente, pois nele, há existência de alguns fatos que não são verídicos.
12. Acredito que sim, pois certas atitudes de algumas pessoas, sejam crianças, ou adolescentes, ou adultos não são naturais. Um dos principais temas atuais discutidos no mundo “a violência”, é influenciado muito pela televisão. Cabe a cada um de nós ter acima de tudo, personalidade, para que a televisão ou o cinema, enfim, os diversos meios de comunicação não nos afete. Porém, atualmente, a televisão produz certos comportamentos.
13. Há diversos personagens ou atores que eu admiro, até porque a televisão o cinema e outros meios de comunicação são constituídos de excelentes atores e atrizes; porém, cabe aqui eu ressaltar um personagem e um ator que eu mais admiro: o personagem é Jack Sparrow, pois a forma como ele se expressa e o olhar malandro dele são incomuns. O ator é: Jim Carry pois, para mim ele nasceu com um dom para ser ator comediante.
14. A) Geralmente, os professores que mais utilizam trabalhos em produções audiovisuais são aqueles que possuem matérias que exigem redação como por ex: português, literatura, entre outros.
B) Geralmente, os professores que menos utilizam trabalhos com produções audiovisuais são aqueles que possuem matérias que exigem inteligência lógico matemática, ex: física, matemática, química.

PENÉLOPE

(Apêndice 4.3)

1. Do meu ponto de vista é um ótimo recurso, pois aqui na escola ele é usado para ajudar nas aulas.
2. Assistio um pouco de tudo, só não sou muito ligada a novela.
3. Eu costumo comprar filmes de aventura, dança, minisséries, documentários sobre a natureza ou coisas desse tipo.
4. De 2 a 4 vezes por semestre.
5. Eu gosto muito, principalmente por que nunca foge ao conteúdo das aulas.
6. Sem dúvida o brasileiro, por que primeiramente é uma chance de se conhecer a nossa cultura, e os filmes ou obras brasileiras mostram a realidade brasileira. Porém é indiscutível que os filmes hollywoodianos, chamam bem mais atenção pelos seus efeitos e sua longa trajetória na construção de obras deste tipo, é tipo o Brasil com as telenovelas, acho que somos um dos maiores produtores de novelas e somos reconhecidos no mundo por isso.
7. Para mim, a exploração se dá muito bem, pois sempre entendi o que eles queriam passando as produções.
8. A diferença é que na escola enchemos o filme totalmente diferente, pois temos que analisar o que a obra quer dizer, já fora da escola não temos esse tipo de compromisso.
9. Na escola nenhum que eu me lembre, mas em casa assisti Mad Maria, O Quinto dos Infernos, Cidade de Deus, assisto sempre que posso o Globo Ciências, Globo Repórter a Discovery, e outros que não me recordo no momento.
10. Um filme, porque é mais rápido e de mais fácil compreensão.
11. Hoje as produções televisivas e do cinema se assemelham muito com a minha realidade, só que na televisão sempre aquela história que no final tudo fica bem e tem um final feliz em que a mocinha e o mocinho da história terminam juntos, além dos efeitos que fogem totalmente a realidade.
12. É claro que induz, pode-se constatar a qualquer momento isso, é só andar pela rua. São pessoas falando igual aos personagens, usando roupas e acessórios parecidos, entre outras coisas.
13. Admiro as pessoas pelo seu caráter e acho que uma pessoa que tem um caráter, que chama atenção é a Angelina Jolie pois é uma pessoa que tem uma carreira fabulosa, mais que também ajuda as pessoas que estão ao seu redor.
14. A) literatura, física, história
B) inglês, química, filosofia
C) português, biologia, artes

TÁLIA

(Apêndice 4.4)

1. Acho muito bom, é uma forma de aprender.
2. Filmes, microsséries.
3. Minisséries.
4. Esse semestre nós vimos o de química e física
5. Esse semestre não tivemos, no semestre passado teve um
6. Um Brasileiro, a cultura daqui é muito rica
7. nos mostrando e nos incentivado
8. não há diferença.
9. *HDM*, JK, memórias póstumas de Brás cubas
10. Prefiro filmes de época, porque nos mostra assuntos que nos interessam
11. Não são tão diferentes, tem novela que exagera, mais mostra a realidade.
12. sim, tem pessoas que fazem o que atores fazem na tv!
13. Eu admiro alguns atores como glória pires, toni ramos etc...
14. A) literatura, história, química
B) física, artes, filosofia, inglês
C) inglês, artes, filosofia, português

NYX

(Apêndice 4.5)

1. Depende de como for usado: se for usado apenas para distrair os alunos de modo que o que for passado não tenha nada haver com o conteúdo programático, eu acho uma perda de tempo. Agora se esse recurso tiver algo haver com o que está sendo estudado, perfeito. Porque seria uma forma de estímulo para os alunos.
2. (palavra riscada: eu costumo assistir filmes) Sou bastante eclética, gosto de filmes de vários gêneros (comédia, romance, terror, ação, aventura desenho...), não sou muito fã de novela, acho muito repetitivo, parece que todas tem o mesmo conteúdo, por isso que quando estou em casa prefiro assistir á programas de reportagens.
3. Como já se disse assisto filmes de diversos gêneros: filmes de ação, terror, comédia, desenhos...
4. Acho que uns dois, mais neste último semestre utilizaram bem mais, pois estávamos voltados mais para o vestibular, pois o conteúdo dos audiovisuais eram conteúdos voltados para o vestibular.
5. Eu me sinto satisfeita, pois (palavra riscada: apesar de serem) as obras são voltadas para o que estamos estudando. Gosto delas.

6. Bem, para discutir na escola, eu prefiro um brasileiro, afinal é da nossa cultura que iríamos tratar, porém um filme hollywoodiano é indispensável.
7. Eles utilizam conteúdos voltados para o que estamos estudando.
8. Na escola é assistido com mais interesse, e fora da escola só por diversão.
9. O auto da compadecida, tropa de elite, caramuru, cidade de Deus e outros que não lembro no momento.
10. Os dois. Muitas minisséries parecem mais documentários e algumas são voltados para histórias reais, assim são os filmes.
11. Alguns filmes passam muito exagero em relação ao real, mais outros são tirados até mesmo de fatos reais.
12. Acredito que sim, as pessoas vão achando “ingraçado” e acabam copiando.
13. Adoro o Didi, suas trapalhadas, acho que ele é uma pessoa que gosta de ajudar aos humildes.
14. A) história, química, literatura
B) física
C) geografia, arte

CLIO

(Apêndice 4.6)

- 1- O uso de audiovisual na escola é um procedimento que os professores utilizam para aplicar ou complementar a uma aula. Este método educacional é importante, pois não nos deixam (nós alunos) presos somente no tradicional (lousa e pincel).
- 2- Costumo assistir em casa ou quando vou ao cinema desenhos, filmes (comédia, romance). Na minha casa assisto jornais, às vezes novelas.
- 3- Desenhos: Os mesconautas (não sei se a palavra é exatamente esta) no mundo da lua, Bee Movie- a história de uma abelha, Mullan, Pinocho 3000, Os incríveis, Era do Gelo, Happy fut- o pinguim, Nem que a vaca tucá, A fuga das galinhas. Filmes: Marley e eu, Sim senhor, O todo poderoso, Ai que vida, Um amor para recordar, O fazendeiro e Deus Antes de partir, Olga, Memória póstuma, Letra e música, Tropa de elite, o pianista.
- 4- Não respondeu a esta questão.
- 5- É um exercício para a mente, pois para que eu compreenda devo primeiramente interpretar e jugarei se o que foi passado é bom ou ruim de acordo com os meus conceitos.
- 6- Um audiovisual para assistir e discutir na escola eu escolheria um brasileiro, porque seria fácil para analisá-lo e de compreendê-lo por causa da linguagem, costumes que seriam usados.
- 7- Alguns professores usam o audiovisual como complemento de aula de um determinado assunto, outros como base para produção de textos ou para uma peça teatral.
- 8- Há diferença. Na escola somos induzidos a ver a obra (audiovisual) com olhar sencível, de observadores. Já em casa como diversão.
- 9- Escola: Memória Póstuma, Tropa de elite
Casa: Carandiru, Olga, Dois filhos de Francisco, Alto da compadecida
10. Seria interessante se o professor trabalhasse com filme.
11. Os produtores exageram, dramatizam muito. Os assuntos abordados são os mesmos o que diferenciam é o ator, o cenário, o estilo do personagem que entra moda (indústria cultural). Nos é passado informações com nova aparência sobre o que já sabemos, já vimos, já fazemos. Não podemos esquecer que há programas que merece nossa atenção, são aqueles de aconselhamento formado por especialistas competentes, ensinando a ter uma vida saudável, e ter boas maneiras etc...
12. Se o individuo deixa-se a ser conduzido a ideias falsas.
13. Nem um, pois a minha personalidade já é formada
14. A) literatura e física
B) história, química, espanhol, filosofia
C) biologia, matemática, geografia, artes

ÍRIS
(Apêndice 4.7)

1. O uso de audiovisuais é um meio de incrementar a aula dos professores além de ser um recurso interessante.
2. Eu assisto de tudo, filmes de comédia, terror, romance, desenho entre outros.
3. São vários os tipos
4. Pelo menos uma vez por semestre
5. Considero este recurso uma boa maneira de aprofundar um assunto em questão, sendo uma maneira de sair da rotina e ter melhor aproveitamento dos alunos.
6. Escolheria um brasileiro, pois seria uma opção melhor para uma discussão retratando nossa cultura e realidade
7. Geralmente relacionando o filme com o assunto que estamos abordando no momento.
8. Em casa é só como uma forma de lazer além de que não se tem aquele interesse por certos aspectos do filme, e na escola você tem um direcionamento você leva em conta aspectos que em casa você não levaria.
9. As minisséries que lembro foram Antonia, a casa das sete mulheres e *HDM*. E os filmes que assisti, que me lembro e que realmente trataram de uma realidade foram Dois filhos de Francisco e Central do Brasil.
10. Um filme, sendo ele mais curto do que uma minissérie podendo ser trabalhado de uma vez só e não aos pedaços.
11. A televisão e o cinema se demonstram equivocados quando não retratam por exemplo a verdadeira cultura de um lugar, ou mesmo quando exageram ressaltando os pontos negativos de um lugar levando a entender que neste local só há violência.
12. Acredito, pois quando a pessoa recebe a mensagem em geral ela incorpora certos aspectos como o modo de falar e de se vestir.
13. Fernanda Montenegro por considerá-la uma excelente atriz.
14. A) Literatura, História
B) Química, Português
C) Biologia, Artes, Espanhol, Geografia

ENTREVISTAS SOBRE A MICROSSÉRIE HDM

1ª SESSÃO – Apêndice 5.1

Entrevistador: ANTONIO AÍLTON [AA]

Entrevistados:

JASÃO [J]

PENÉLOPE [P]

NYX [N]

QUIRINO [Q]

ÍRIS [I]

CLIO [C]

TÁLIA [T]

[Antonio Aílton] [AA]

... Então, o que chamou a atenção de vocês no que assistiram?... Vocês estranharam alguma coisa...? Assim, Como é que vocês perceberam esse primeiro momento da minissérie? Vocês já tinham assistido?

JASÃO [J]

Já. Assim... O que acho interessante é que ela conta a história de uma menina pobre. No caso, os pais são separados e às vezes acha que nossa vida é a pior. Sendo que às vezes é o contrário, existem vidas piores do que a nossa. Por exemplo, ele [o Pai de Maria] se casou com a mulher que observava ele, aí tudo parecia que ia melhorar, mas só que fez piorar. Às vezes ela [A Madrasta] se mostrava outra pessoa antes dela se casar com ele. E depois de se casarem ela se revelou outra pessoa. Achei interessante isso na minissérie.

[AA]

[Para os demais] O que chamou a atenção de vocês, nela?

[Penélope][P]

Minha impressão é que tem várias coisas. Principalmente a sonoridade do filme. Têm horas [momentos] que os personagens estão falando, mas tem uma música de fundo. Às vezes dá pra compreender o que eles falam, as vezes não, justamente por causa dessa junção de música e fala das personagens. A forma como os personagens se expressam é uma forma, como posso dizer, desde o interior mesmo do Nordeste... Eles [os diretores?] pegam “as coisas” de Pernambuco na época que ela [Maria] estava sendo alfabetizada...

[AA]

Dá pra gente perceber essa coisa do lugar, do tempo assim...?

[P]

Dá, no caso, assim... Das pessoas mesmo[referindo-se aos personagens] que se apresentam... Assim... logo na hora do casamento deles [do Pai com a Madrasta] apareceram vários personagens desse trecho de Pernambuco ou é da Paraíba, não sei mais ou menos onde é. Isso chama bastante a atenção da gente, por que são figuras populares daquela região, dá pra ver mais ou menos de onde é, essa coisa da cultura. Isso me chamou bastante a atenção da gente, porque ...

[AA]

Você já tinha estudado ou conhece as figuras como? Chegou a essas figuras folclóricas como?

[P]

Tinha estudado alguma coisa em História do Maranhão e do Nordeste, na parte de Cultura. Na cultura aparece sempre vários personagens folclóricos. E esse aí [tipo regional] em especial que apareceu é o de Pernambuco. E aí, sempre que vou estudando tudo que aparece de Cultura vou me enriquecendo.

[AA]

Nesse primeiro momento queria que vocês me falassem da microssérie. O que vocês gostaram o que não gostaram. O que chamou a atenção de vocês, nela?

Quirino [Q]

Vejo assim... Como a PENÉLOPE destacou, essa junção da fala dos personagens com a música de fundo chega a dificultar a nossa compreensão do que eles estão falando [da história]... Mas você passa a perceber que na primeira parte foi retratado a questão do sofrimento da personagem Maria... que ela passa por uma série de dificuldades devido a perda da mãe dela e do pai, também... E assim, uma coisa que chama a atenção é como se passa num ambiente... Acho que dá pra perceber isso, quando a personagem tá indo num caminho, ela vai chega até um certo ponto que parece real e no final é como se tivesse uma pintura atrás... E isso chama a nossa atenção.

[P]

... É como se fosse uma junção do real com o fantasioso. A gente pensa que é tudo, apenas, uma imagem de casa... Mas quando a gente vê ela caminhando vai dando mais um tom de realidade...

[J]

É um tipo de mini-série que ela é ao mesmo tempo complexa e não-complexa. É complexa assim, não digo em relação a fala, porque, às vezes como W falou, tem um fundo musical que atrapalha a compreensão... Mas, também, eles [os personagens] expressam muito o que eles falam... No caso dá pra gente entender pela expressão corporal deles. Aí facilita [a fala/o entendimento] nessa expressão corporal deles.

[AA – Para Raíssa]

A minissérie deu alguma ideia? Foi a primeira ou a segunda vez que você assistiu a micro-série?

Clio [C]

Bom, já tinha assistido dois capítulos... Mas na verdade começo assistir e dá sono...

[AA]

Mas por que dá sono? Isso é importante...

[C]

Por que passa um pouco tarde na TV...

[AA]

Ah, sim... por causa da televisão e aqui [referindo-se a apresentação da micro-série na sala de aula]?

[C]

Aqui pintou uma curiosidade, por ser algo novo... O que me chamou atenção foi a forma como ela... assim, a chegada daquela estátua, daquela imagem que ela adorava... Chegou uma hora que a madrastra dela soprou e quando soprou ela caiu... Como se fosse assim... aquela vela, que tava naquele santo, era [tinha] uma ligação forte com ela e como se fosse a vida dela... Isso chamou muito a minha atenção... E o casamento também me chamou a atenção. Como já foi citado, a mistura de culturas, mostra um casamento muito diferente. E também mostra também, nesse casamento, a inveja das outras mulheres, as viúvas. Elas mostravam que estavam com inveja e diziam que não ia dar certo... 'Tavam querendo desandar o bolo da outra personagem... [sorri]

[AA]

Eu queria tocar um pouco nessa coisa dos objetos. Você falou já, da imagem... Vocês conseguiram perceber alguns objetos ali que para vocês são simbólicos?

[P]

Simbólico acho que não vou poder responder. Mas acho que a Santa... Assim, porque o povo nordestino é muito ligado a Santas, não é?, a imagens. Aí o tempo todo aparece aquela Santa [imagem], aí, depois vem a própria Santa mesmo em “carne e osso”, posso dizer, pra conversar com ela. Está havendo uma ligação muito forte aí... Eles mostram e tentam retratar isso na televisão também... Cachaça... segunda coisa... Cachaça é uma coisa muito ligada ao povo nordestino. Tem até numas regiões a fama de serem muito cachaceiros. Aí volta de novo pra época dos canaviais, como o pessoal sempre gostou de beber... Eles sempre estão ligando a cultura, a cachaça e a religião... Deixa eu ver outra coisa... A boneca, também. Acho que a boneca revela bastante a forma como as pessoas

antigamente tinham pra se divertir... Como algumas pessoas tinham pra se divertir antigamente... Por que na hora que eu via a boneca (eu ainda não tinha visto essa cena da boneca) eu lembrei da minha mãe, porque ela... Ela fazia assim: quando eu morava no interior meu brinquedo era o que... as espigas de milho, aí eles transformavam em bonecas, ou então uma garrafa seca, aí transformavam em bonecas ou qualquer outra coisa... Na hora que eu vi ela [Maria] com a boneca toda feita de palha de milho, aí eu me lembrei, tipo assim, eles mostrando uma coisa de fato que ocorre com algumas pessoas... Principalmente pessoas no âmbito do interior do Nordeste que não tem uma comunicação direta com o restante do mundo, e isso retrata bastante a cultura.

[AA]

Talvez eu tenha falado a palavra objeto, mas eu queria expandir isso. Eu queria expandir pra *elementos*. Vocês sentem que tem algum elemento ali que significa algo mais além do simples significado dele, da simples imagem dele, vocês sentem isso, em alguns momentos?

[J]

Eu vejo o pássaro que sempre seguia ela. Parece que ele entendia o que passava pela vida dela. Isso me chamou a atenção...

[C]

É como se fosse o protetor, o guardião dela... Por que até quando o pai dela quase abusou dela o pássaro tava lá e não a soltou [abandonou]... E também quando vai e foge de casa o pássaro também a segue...

[J]

... Outra coisa também que a seguia eram as borboletas, também. Parecia que elas tinham algo a mais assim que... P. ex.: quando ela fugiu... que o pai dela... [Cena da Maria morta, no capinzal] uma borboleta estava guiando ele pra onde ela estava...

[C]

... É como se, assim, ela estava tão assim ligada a coisas da terra, plantas... ela estava muito ligada a isso...

[P]

... Assim, é o caso da rosa. Me parece quando ela [a borboleta] chegou em casa a rosa tava fechada e não aberta como sempre ela tava. Quando a borboleta procurou a rosa o pai dela foi, faz todo o caminho... O fato da rosa estar fechada, ele viu, [o Pai de Maria] sentiu que alguma coisa tinha acontecido com a filha...

[C]

Também outra coisa: os animais... A única coisa que tinha assim, digamos, real, foi a borboleta, né, como a gente é acostumado a ver... Tinha os gansos... Era ganso ou pato? não só patos... Os animais lá eram de madeira, até os pássaros, os cor... corvos, né?...

[P]

O cavalo também...

[C]

O cavalo também?!

[P]

O cavalo também era de madeira...

[C]

Pra mim era de verdade... [sorrisos]

[P]

Acho assim o que eles tentam retratar ali a parte da infância, como as crianças são muito ligadas... Eu por exemplo adorava aquelas, aqueles brinquedinhos de madeira, acho que porque retratam um pouco mesmo da infância, a parte imaginativa da criança...

[C]

É, porque antigamente os brinquedos eram de madeira...

[J]

... é como se fosse a visão de Maria... A visão do mundo que ela tinha.

[P]

Como ela via o mundo, né?, antigamente...

[AA]

Vocês tinha coisas de madeira?

[P]

Eu sempre tive... tive aquelas mesinhas de madeira, cadeirinhas... já também tive um patinho... Usava um pouco aquilo ali. Apesar de que as crianças hoje em dia elas não estão mais ligadas com isso, elas... Já passou...

[AA]

[Pergunta direcionada para ÍRIS [N] e W] E vocês, aí, que vocês me dizem?... Teve algum elemento que chamou a atenção de um significado diferente do que a imagem poderia mostrar...

[Q]

É, além dos já citados, os pássaros, as plantas... Ela também usa uma espécie de colar... Quando ela foi fazer sua reza... Bem depois de sua viagem ela encontrou um personagem que não sei descrever totalmente... e depois simplesmente ele desapareceu e se transformou num objeto que parecia uma espécie de trenzinho, todo enrolado... Pode parecer, não sei, bem, pode ter um outro episódio e já ter um outro significado lá na frente... Assim, tá sendo bem interessante, porque tá uma coisa que tá conseguindo chamar a nossa atenção por que é rica em detalhes...

[P]

(Rindo) Mas se fosse desenho animado, seria melhor... (todos riem bastante)

[inaudível..]

[AA]

É, bem, Vocês conseguiram perceber, ou percebem, que essa história faz referências a outras histórias, ou não?...

[C]

Tem as cantigas de memória que ela canta. Quando ela pega a boneca ela canta uma cantiga. Quando ela anda algumas são criadas por ela também que são músicas que retratam o que acontece com ela. Como se fosse uma forma de ela desabafar. Ela não tem com que converse.

[Q]

Acredito que traz um pouquinho da história de Pinóquio por que ele era feito inicialmente de madeira, era um pouco zangado, era um pouco ligado a história dos patinhos...

Íris [I]

Os patinhos não eram na história de branca de neve...? A Madrasta...[sorri]

[Vários]

Tem um monte de histórias... Branca de Neve... Aquela que aparece o sapatinho... Cinderela...

[J]

As roupas que ela usa também envolve outras histórias... Assim, dessas já citadas, de Chapeuzinho Vermelho...

[AA]

Chapeuzinho Vermelho, é? Por quê?

[J]

Por que as roupas dela tinham uns detalhes vermelhos... As próprias músicas também, narram outras histórias... É como se fossem varias histórias unidas que formam a história dela.

[C]

... é como assim que ocorre com a Branca de Neve. Branca de Neve quando se perde na floresta ela começa a cantar e ainda fala com os animais [BN da Disney?]. É o caso dela também.

[P]

E no caso do Pinóquio, quando ele sai de casa ele sai com aquela bolsinha nas costas...

[C]

Trouxa.

[P]

É, aquela trouxa... Aí, isso lembra o caso do Sertão de novo... No caso, as pessoas andavam com as roupas daquela forma.

[C]

... É o caso do Pica-Pau, também!... (Risos)

[P]

É, eu lembrei dele também, eu olhei a trouxinha... (Riso geral)

Nyx [N] [menina ao lado da Penélope]

Mas, assim, as histórias que tu falas são historias de conto-de-fadas?

[AA]

Não! É ao que vocês relacionam!...

[N]

Eu achei assim, eu comparei na vida real, o pai fica só com a Maria. Achei assim, ele olhou a Maria como mulher pra ele, foi no caso que ela saiu correndo desesperada. Isso eu associei a vida real que também, que eu me interessei muito..., um pai querendo estuprar a própria filha. Eu comparei a isso também.

[AA]

É, uma coisa interessante, que vocês conseguiram introduzir aí...

[P]

E na hora do doce?... [Que a Madrasta oferece a Maria, no início] Aquilo ali me veio, tem um ditado, não sei se é um ditado ou uma frase que diz é... "É como tirar o doce da boca de criança"... Ela [referindo-se à Madrasta] deu o doce pra poder conseguir uma coisa maior, porque eu percebi que ela, a madrasta, desde o começo, não estava interessada na família em si, mas nas terras da família... Então, assim, se ela desse um doce à menina [Maria], em troca fosse ganhar coisa maior, que eram as terras...

[C]

Outra coisa que me chamou a atenção foi quando a madrasta... Assim, o pai dela foi em busca de trabalho, se não me engano, e na hora que ele sai a Madrasta vai e pede pra ela fazer várias tarefas e a menina [Maria], quando vai para a [figueira] até pergunta o porquê a filha dela não faz outros tipos de trabalho... Isso faz com que Maria seja escrava dela...

[AA]

Bem, eu acho que a gente chegou a uma leitura mais ou menos geral, não é?...

ENTREVISTAS SOBRE A MICROSSÉRIE HDM

2ª SESSÃO I – Apêndice 5.2

Entrevistador: ANTONIO ÁLTON

Entrevistados:

JASÃO [J]

PENÉLOPE [P]

NYX [N]

QUIRINO [Q]

ÍRIS [I]

CLIO [C]

TÁLIA [T]

[AA]

Eu queria que vocês falassem do que vocês assistiram hoje. Como é que isso chegou a vocês, o que vocês perceberam que eu estava conduzindo?... É uma pergunta geral, mas depois eu vou direcionar.

[J]

Hoje a gente assistiu mais foi a trajetória de Maria, né, tudo o que ela passou... Mostrou mais a trajetória de Maria, No caso que ela saiu de casa, os conflitos. Às vezes até os locais que talvez ela não imaginava, né, uma parte em que ela quebrou o coco aí saiu assim...

Hoje assistimos mais foi isso, até o momento que ela cresceu também.

[Silêncio]

[P]

Vai lá, Quirino... Quirino quer falar, Professor...

[Q]

Eu?...

[AA]

Todo mundo concorda, discorda?...

(Risos)

Como vocês sentiram essa trajetória? Como se dá, quais são assim, digamos assim, os passos? Como vocês perceberam esse percurso?

[P]

Estou sem inspiração [sorri]

[AA]

Está sem inspiração, hoje?

[P]

No caso da trajetória... Começa ela saindo de casa com outras pessoas que ela não conhecia... E começando a entender o mundo fora daquele mundinho dela, de casa... Começa a entender o mundo como mundo mesmo... Começa a ver o lado bom e o lado ruim do mundo... Outra coisa que percebi, a parte dos animais, os animais sempre ajudando ela, aquela coisa de criança mesmo. Outra coisa que prestei bastante atenção hoje é forma que se dá as cantigas e como elas vão passando na vida dela. Percebi que cada cantiga que vai acontecendo é um pedacinho da vida dela que vai acontecendo também, como se uma completasse a outra. Eu comecei a entender mais ou menos isso hoje, que a música não tá lá só por estar. É por que tem uma relação dela, com a vida dela, com aquilo que está se passando. Como na hora daquela “Cai-cai balão”: foi numa hora que ela estava perto de outras crianças que não tavam tendo a infância que queriam. É uma música que revela muito a infância... que vai e volta. É a relação que eu tava vendo da vida com a música.

[AA]

Vamos fazer o seguinte: cada um ou uma de vocês vão falar um destaque do que vocês assistiram hoje, que chamou a atenção ou o que tocou em especial. Ou que tenha emocionado, ou que tenha levado vocês a refletir sobre... Essa noção pode ser pró ou contra. Começando por...

[Q]

É... A questão da trajetória da Maria eu posso até dizer que foi feito de uma maneira muito gradativa por que vai passando aos poucos, como a PENÉLOPE destacou, ela vai vivenciando um pouco do mundo dela com a realidade. Tipo assim: ela vai se sobressaindo daquele mundinho pequeno em que viveu. Mas assim, uma coisa que me chamou a atenção, quando tava aqueles outros personagens aquelas outras crianças, tipo meio que escrevizadas, foi tipo meio o sofrimento deles, que fala do sofrimento que elas passam naquele lugar e que a Maria diz que tá numa viagem e que ele [qual personagem?] pede pra contar das histórias deles pra quem ela for chegar a conhecer. Essa é uma parte muito interessante.

[C]

O que me chamou a atenção foi quando ela ajuda o falecido. Ela viu a situação dele... Assim: quando chegaram aqueles cobradores começaram a bater nele. Ela se sentiu dó. Ela achou assim: um homem falecido e outros ainda batendo nele. Assim, mesmo o homem falecido os cobradores batiam nele e ela não sentiu aquilo bom... Então o que ela decidiu: ajudar. De qual forma? A forma que ela ajudou foi quando um outro personagem deu o palpite de jogar um aramezinho, eu acho que era um arame, todo colorido no chão... ela joga esse arame que se transforma numa cobra que assusta os homens que caem no chão e desmaiam em poucos minutos... Aí ela vai e recolhe todo aquele dinheiro e... Quando eles acordam, ela vai e dá o dinheiro. Quando eles vêem que ela dá apenas a metade... Eles farejam apenas, eles descobrem que é pouco dinheiro. Aí vai, ela dá mais... Eles não se agradam e deixam por si só... Aí quando eles vão embora, vão embora os cobradores, ela e o outro personagem fazem o enterro do falecido.

Tália [T]

Pra mim... a parte que mais me chamou mais a atenção é que de repente ela é criança e de repente ela se transforma em mulher. Isso me chamou muito a atenção. É como se ela tivesse perdido a infância dela, ela não tivesse aproveitado a infância, e de repente vira uma mulher e não saber o que fazer e não saber pra onde ir, não saber o que tá acontecendo. E ela viu que realmente tinha mudado as coisas, não era mais aquela criança e então ela tinha que viver a vida dela e tinha que passar por tudo que tinha passado e passar por mais coisas na frente pra poder encontrar o caminho dela e ver o que ela ia fazer. Só...

[C]

Outra coisa, quando a Maria cresce é que eles colocam como uma forma de transformação da mulher, a menstruação. A criança deixa de ser criança quando vem o ciclo menstrual. Isso também me faz lembrar os índios. Uma cultura indígena. Quando as adolescentes começam o ciclo menstrual elas ficam num local, na oca, até passar esse período e aí casam. É um ritual.

[J]

O fato que me chamou a atenção foi na hora que ela está com aquele moço que ela salvou, e aí ela se depara com Lúcifer, depois. E aí o que me chamou a atenção naquela cena é que ela deve fazer uma aposta com ele, e ele faz um monte de perguntas pra ela, e ela responde tudo perfeitamente bem. Isso me chamou a atenção por que, às vezes a gente pensa que, pelo fato de ser uma criança pode demorar bastante para responder alguma coisa e, às vezes, é o contrário. Outra coisa que me chamou a atenção é que *HDM*, essa história, a trajetória dela é narrada em forma de música, no caso. Cada música é uma parte da vida dela. E também a expressão corporal que é bastante forte. Eles dão muito privilégio a isso.

[C]

Outra coisa que me fez lembrar quando ele [J] começou a falar, é que ela ajudou o moço a recuperar a sombra. Isso faz lembrar uma passagem bíblica, que é o passarinho. Não sei se vocês observaram que ela vai e fala para o Asmodeu que tem debaixo daquele chapéu um pássaro, um [todos: curió... é...] curió... Ele fica encantado com o pássaro... na verdade não era um pássaro, era... [todos riem] fezes, fezes...

[AA]

E a passagem bíblica?

[C]

Na passagem bíblica diz que o Diabo é o passarinho...

[AA]

Me dá essa dica, aí, onde está essa referência?

[C]

Se não me engano é em Mateus...

[AA]

Ele é citado como passarinho?

[C]

É.

[AA]

Interessante.

[C]

E no caso a gaiola, a gaiola não, como se fala?... a armadilha era o chapéu.

[N]

Na verdade o que me chamou a atenção foi quando ela passou da infância para a adolescência. E outra coisa que me chamou a atenção foi quando os índios tavam arrodando ela e aí ela perguntou alguma coisa pro índio, que não deu pra entender o que era, aí ele entregou o coco pra ela e ela começou a ouvir um negócio lá, aí ela jogou o coco pra cima e mudou o cenário todo.

[N]

O que me chamou a atenção foi aquele homem, naquela festa, que ele vendeu a sombra dele por sanduiche. Ele disse que poderia ter vendido por dois, mas ele vendeu por um sanduiche. Então, quer dizer que a sombra dele valia tão pouco assim, pra ele vender por um sanduiche, vender por comida?... A aquele clima de Nordeste se a fome for tanta se é capaz de vender por um sanduiche.

[P]

E isso pra ele, nessa hora era muito... Mas uma parte que me chamou bastante a atenção é uma coisa que sempre as pessoas dizem é que o Diabo atenta. E no caso na hora que o pai dela estava pra se jogar no morro ele [o Pai] ficava indeciso, e ele [Asmodeu] ficava fazendo com que ele se jogasse. O Diabo ficava cutucando ele, até que ele caísse, fazendo com que ele pudesse se jogar, e o pai sempre pensando na filha dele, e ele ficava pensativa: escutava a voz da filha, escutava a voz do Diabo. No final como ele não caiu, ele resolveu de imediato destruir com toda a vida de Maria que foi na hora que ela passa da infância para a vida adulta, pode-se dizer assim. Essa parte me chamou bastante atenção. É uma coisa que sempre as pessoas dizem: o Diabo atenta.

[AA]

Vocês perceberam que dentro da própria linguagem da narrativa, das imagens, vão aparecendo simbologias dessa sexualização dela?... Vocês perceberam isso? Antes e depois dessa transformação...

[Q]

O Asmodeu traz um elemento...

[AA]

Sim, ele que traz o elemento...

[Todos]

As rosas.

[AA]

E o Jônatas já havia percebido a fitinha...

[P]

Mesmo ela depois de adulta continua com as fitinhas. No caso das rosas, trazem a simbologia da paixão... A rosa vermelha...

[AA]

... Da erotização. Que vai remeter ao sangue, também.

[AA]

Vocês perceberam o ponto de partida e o ponto de chegada dessa trajetória, desse percurso dela? Pelo menos até onde paramos, porque não terminou?... [Maria adulta, num casebre, encontrada pela Madrasta, depois de ter conhecido um príncipe de um castelo...]

[P]

Eu entendi assim. Ela quando partiu, quando briga lá com os pais delas, ela parece que deu a volta e voltou pro mesmo lugar. Não sei se a mesma casa. Mas pelo que dá pra entender ela cata tudo e continua a fazer a viagem que tá fazendo. Mas o que parece esquisito, apesar de ter crescido e sabendo como a Madrasta é, ela continua acatando tudo o que a madrasta fala. Parece que ela cresceu fisicamente, mas parece que ela continua acreditando em tudo o que se passa ao redor.

[S detecta algum grau de inverossimilhança nessa Maria adulta, por ajuste ao conto – Cinderela?]

[AA]

Há um momento de passividade, é como se fosse um círculo... Claro que isso depois vai acabar. Mas depois eles vão inserir a história em outro momento, justamente no conto da Cinderela identificado por vocês. Ela vai noivar com o príncipe saltitante. No momento do retorno dele. Porque parece que ela é também um motivo de alegria para ele retornar à casa...

[P]

É... porque antes desse momento lá, ela está com o Pássaro, ele [o Príncipe] já tinha observado ela, só que ele vai voltando...

[AA]

Sim, vocês perceberam esse relacionamento com o Pássaro, também, não é?...

[T]

O pássaro está junto dela desde quando ela saiu de casa. O tempo que ela vai e volta e ele sempre tá junto.

[AA]

Veja que depois dela de adulta o relacionamento mudou. Antes era um relacionamento de distância e proteção. Agora é um relacionamento de amantes, perceberam isso?

[P]

É, é nesse momento que o Rodrigo Santoro aparece, ali?...

[Vários]

É... é o momento de transformação do Pássaro.

[J]

Dá pra ver que ele não é mais um pássaro comum. Dá pra pensar até que ele é a reencarnação de alguém,

[P]

De alguém ou de alguma coisa...

[AA]

É, não é bem uma reencarnação, mas é só na quarta sessão que nós vamos falar sobre ele, porque ainda vamos falar de Asmodeu... Hoje a gente está falando de Maria. Só semana que vem... Por último, falamos sobre o Pássaro...

PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS APÓS DISCUSSÕES SOBRE MICROSSÉRIE – APÊNDICE 6

Meu mundo de diversões

Apêndice 6.1

(PENÉLOPE)

Eu sempre gostei muito dos contos, das fábulas ou de qualquer outra coisa que mexesse com a minha imaginação, mas sempre soube distinguir o real do imaginário. Desde criança que eu sempre fui apaixonada pelas histórias de super-heróis, da Disney e principalmente as histórias de Gibís, ou em quadrinhos como a maioria das pessoas falam.

Como eu sempre fui de lêr muito e também por ter uma vida um pouco conturbada, os desenhos animados me ajudavam a esquecer um pouco o mundo real e me levava para um mundo totalmente cheio de brincadeiras, onde eu poderia ser o que eu quizesse desde uma simples camponesa, uma árvore, uma princesa, a uma super-heróina que combatia o mal e ajudava a todos, no final sendo recompensada com bastante doces.

Das revistas em quadrinhos a que eu mais gosto são as da turma da Mônica, pois para (palavra riscada: são) é uma das únicas que continuam com uma linguagem que consegue te transportar para o mundo da ilusão, onde tudo é divertido.

Na televisão ou nos quadrinhos um outro personagem que eu adoro e por mais que as vezes seja repetitivo, continuo a rir de suas graças é o Pica-Pau e o Chaves, pois são desenhos que assisto desde pequenininha.

A única coisa que eu não gosto de lembrar é que esse mundo do imaginário e da diversão está sendo esquecido pelas pessoas, pois hoje elas já não querem mais parar para ler ou assistir esses programas que te fazer retornar ao mundo (palavra riscada: de ser) que te faz ser criança.

(S/ título)

Apêndice 6.2

(ÍRIS)

O que me introduziu no mundo imaginário não foi a televisão, não que não tenha assistido muito desenho quando criança, mas o que realmente despertou minha mente foram os livros, isso eu tenho que agradecer a minha mãe, ainda lembro quando ela chegou em casa com três livros vermelhos, eu adorei eles e confesso que os tenho até hoje.

Ela já pediu para que eu os jogasse fora, coisa que eu nunca fiz, eles de certo modo representam a minha infância e foram os primeiros de muitos livros eu li, eles me abriram as portas da mente, um mundo de palavras tão grande e descobri que nenhuma história de um filme me envolve como a história de um livro.

E podendo citar um livro que adorei quando criança, esse livro é Fadas de Areia depois dele pertubei os meus pais uma semana para irmos a praia, para ver se eu encontrava alguma fada.

E não importa quanto tempo passe, um livro sempre me leva a um mundo imaginário, só que agora não pertubo mais os meus pais toda vez que termino um.

(S/ título)
Apêndice 6.3
(NYX)

Quando criança, eu adorava ler gibis, tipo: turma da mônica, Zé Carioca, Chico Bento e outros. Mais eu sempre me emocionei com filmes que envolvem crianças (me emociono até hoje), sou super fã das trapalhadas que o Didi faz, não perco nenhum filme.

Gostava também de contos de fadas, fábulas, com personagens míticos, sempre que passa na tv e eu tenho tempo pra assistir, eu assisto.

Meus pais não me deixavam assistir tele-novelas, esses tipos de programas – acho que por isso sou viciada até hoje em programas infantis -. Não gosto apenas de desenhos e programas infantis, curto diversos tipos de filmes(romance, comédia, ação, aventura, terror).

Gostava de me comparar a certos personagens, principalmente aqueles heróis, como nos Power rangers, brincava com meus amigos de infância fingindo que éramos eles, era maneiro...

O primeiro contato
Apêndice 6.4

(Quirino)

Inicialmente, o meu mundo fantasioso era caracterizado por livros, geralmente “historinhas” e gibis, acredito que isso ocorria para que eu pudesse despertar o gosto pela leitura, para que desde pequeno a minha criatividade viesse ser aguçada. Dentre essas “historinhas” era de costume se ler para mim, quando eu mesmo não as lia, a “Branca de Neve”, “Cinderela”; alguns gibis dos “super-heróis como o Batman e o Superman, tudo tinha muita fantasia, tudo era muito colorido.

Após os livros, quando o entendimento de uma criança já está se concretizando, isso aos 3 anos, o a partir daí, a coisa dos “desenhos animados” passaram a ser melhor entendidos, não que eu não os assistia antes, mas poderia entender melhor, por exemplo, pó que o frajola sempre quis pegar o piu-piu, inclusive esse foi um dos clássicos desenhos que fizeram parte da minha infância e incluído nesse “pacote” também aparecem o pica-pau, o Power rangers, as meninas super poderosas, speed racer entre outros.

Logo, desta forma se deu o meu primeiro contato com o “mundo fantasioso” que todos temos em nossas mentes.

O Mundo Infantil

Apêndice 6.5

(Jasão)

Em épocas anteriores, quando eu era criança, sempre fui muito ligado em televisão, porém, o que mais me chamava atenções era as histórias de revistas em quadrinhos.

Eu me lembro que toda vez que eu ia ler uma das histórias de Mauricio de Souza, que, geralmente era as histórias que envolviam as personagens: Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha, eu me concentrava na história passando a fazer parte dela.

Uma vez eu estava ou lendo uma história que retratava que Cebolinha estava bolando um plano para pegar o coelhinho da Mônica, e então, eu acabei entrando na história, ajudando o Cebolinha e o Cascão a formular o plano.

Posteriormente, quando o plano já tinha sido formulado, todos nós, Cebolinha, Cascão e eu, entramos no quarto da Mônica e, bem na hora em que o plano estava sendo concluído, a Mônica nos pegou de surpresa e todo acabou de forma tradicional; Cascão, Cebolinha e eu, levamos uma surra da Mônica.

Portanto, retratei um pouco desse “mundo” imaginário no qual toda e qualquer criança vive. Criar, imaginar, fantasiar, faz parte do pensamento, e este último, é a razão da nossa existência.

(S/ título)

Apêndice 6.6

(CLIO)

Em um castelo bem longe da grande cidade vivia Laura. Uma menina de olhos cor de mel que pareciam duas azeitonas, cabelos longos e encaracolados. Ela morava com sua tia, senhora adorável e cheia de formosura.

Laura todos os dias brincava no bosque com seu amiguinho João. Certa vez ao caminho do bosque eles encontram uma boa vovozinha que levava consigo uma bacia transbordando de goiaba. Lau como gostava de ser chamada, ficou com pena da vovó, então ela e seu amiguinho resolveram ajudá-la. Pegaram a bacia cada um de um lado e levaram até a casa da vovozinha, que oferece um doce, especialidade dela. Mas não era qualquer tipo de doce, Lau descobriu quando voltava para o castelo que era mágico. Como tinha ganhado uma porção generosa teve a ideia de vender e com o dinheiro ajudar uma pobre família que morava no bosque, onde ela e seu amigo brincavam.

2ª SESSÃO

O sentido da vida e a vida sem sentido

Apêndice 6.7

(PENÉLOPE)

Na vida nós passamos por várias etapas e cada etapa guardamos um pedacinho nas nossas mentes e corações. Mas as vezes nos perguntamos, o que realmente dá sentido a nossa vida, o que nos faz querer viver.

Na minha vida cada coisa ou pessoa que está próxima a mim tem um valor. Costumo dizer que é bem fácil fazer parte da minha vida, pois são tantas as pessoas que me fazem feliz que as até as que tentam me fazer mal acabam me mostrando ou me ensinando uma coisa nova.

A pessoa que eu posso dizer que a minha vida não tem sentido sem ela e que se tiver eu ainda não encontrei é a minha mãe, pois tudo o que sou e que aprendi eu devo a ela.

Não posso dizer que a vida é que nem um parque de diversões, mas sim que é igual a uma Montanha Russa, pois possui altos e baixos e na minha vida não é diferente das das outras pessoas pois acontece de tudo, cada dia é uma surpresa nova, as vezes boas outras ruins, mais nada que tire a minha alegria de viver.

Acho que o sentido da vida é saber viver de acordo com a sua realidade, pois em tudo se pode encontrar uma coisa nova, que te estimule principalmente a ser feliz.

Jornada

Apêndice 6.8

(ÍRIS)

O que posso dizer sobre a minha jornada é que ela começou como qualquer outra, uma infância normal, tirando é claro minhas frequentes visitas ao hospital.

O que tinha feito com a minha vida, é estudar e fazer planos alguns planos para o futuro, alguns pois planejar toda a sua jornada não me parece muito bom.

Mas o que espero da minha vida e acho que todos, pelo menos a que maioria das pessoas que é deixar algo seu no mundo, pelo menos pra ter a certeza de que você passou por aqui.

Planejo algo diferente pro meu futuro, alguma viagem para um lugar exótico, nada que um adolescente não pense em fazer, pois deixar a juventude passar em branco ninguém deseja.

Mas o futuro é cheio de incertezas, e muitos desafios para vencer, mas enfrentá-lo é preciso e necessário, basta saber o que fazer com o seu.

Jornada
Apêndice 6.9
(TÁLIA)

O mundo nos mostra vários caminhos e nos ensina coisas boas e ruins. Eu aprender que nós podemos mudar nossa trajetória e sem depender de ninguém a não ser de nós mesmos, a nossa jornada começa a partir do dia em que nascemos e daí um caminho diferente a cada dia. A minha jornada não é diferente, porque nunca fiz algo extraordinário nestes anos. Mais já fiz muitas loucuras, mas também nunca me arrepender. A vida não é fácil, mas também não é um mostro. E nós podemos fazer todo dia mais que você fez porque se sentiu bem. Muitas coisas fazem sentido pra mim, como a família, amigos, amores etc...

Acredito que se eu não existisse tudo seria diferente e sinceramente sem nenhuma graça.

Eu aprender coisas que muitas pessoas nunca aprenderam como o valor da amizade, eu tenho vários amigos e sei quando são verdadeiros.

Eu mesmo sendo nova, uma adolescente já passei por poucas coisas mas que me ensinaram valores inesquecíveis.

A jornada
Apêndice 6.10
(Quirino)

O fato é que todos temos um caminho a ser seguido que será definido pelas nossas escolhas. A trajetória é que é diferente, nós nascemos e crescemos em meio a um “mundo fantasia”, mas chega num determinado momento que temos que colocar nossos “pés no chão”.

Meu “mundo fantasioso” foi desaparecendo na medida que me vi obrigado a fazer escolhas, a pensar na realidade, porém ele ainda existe mesmo que remotamente. Com certeza passei por momentos de angústia e tristeza, mas também por momentos de grande alegria afinal isso faz parte da trajetória de qualquer indivíduo que teve de fazer suas escolhas.

Acredito que minha jornada de vida se caracterizará principalmente por escolhas, que serão definidas pelos objetivos que almejo alcançar num futuro próximo.

O sentido da vida e a “vida sem sentido”

Apêndice 6.11

(Jasão)

Desde épocas anteriores, até as atuais, todos nós seres humanos temos um caminho a ser seguido. Este caminho, é que constitui o sentido da vida, ou não, depende da forma em que ele é interpretado.

Todos nós seres humanos temos uma forma de pensar, de agir, e é isso que nos torna diferentes um do outro. Eu tenho um caminho a ser seguido (o sentido da vida) pois, desde pequeno, venho refletindo sobre o (palavra riscada: os) meu futuro, sobre o que serei, enfim meus pensamentos me dão uma conclusão do que deve ser, tando na vida amorosa, como profissional.

Atualmente estou concluindo o meu ensino médio, posteriormente, pretendo fazer provas de diversos vestibulares: UFMA, UEMA, IFMA... etc... pois, pretendo-me formar em engenharia civil. Este é o meu sonho e, todo sonho deve ser realizado e para obter a realização deste sonho devemos agir.

Logo, toda e qualquer vida possui um sentido até aquela que achamos que não possui sentido e cabe a cada um de nós decidir a que caminho seguir, caminho este que constitui o sentido da vida.

Uma jornada

Apêndice 6.12

(CLIO)

Tenho que continuar sem medo de errar, sem (palavra riscada: com que) as aflições do mundo me desanimar. Sei que importante sou, de uma forma ou de outra sei que sou. (frase riscada: tenho uma missão. Tenho o poder em minhas mãos) Minhas atitudes e escolhas é o que me faz crescer. Se procedo mal, boas coisas (palavra riscada: não i--- alcançarei) não colherei; se procedo bem chegarei onde eu desejar. Minha vida recomeçou a partir que eu aceitei Jesus como único salvador. Ele transformou minha vida de tal maneira (palavra riscada: que é o difi), me renovou, me sustenta e é nele que busco forças para caminhar. Por mais que eu ache que não consigo fazer algo Ele diz que sou capaz.

Sei que algo posso fazer, apenas ter amor altruísta.

O sentido da vida

Apêndice 6.13

(NYX)

Tudo que se passa em minha faz sentido, acredito em destino!

Um dos maiores sentidos da minha vida, sem dúvida, é a minha família, que com ela vem os sentimentos. Porém, tem os meus, amigos, os estudos, e claro, eu e Deus.

Sem essas coisinhas, não faria sentido algum viver (palavra riscada: num) em um mundo desses. Tão cheio de maldade e pessoas insenciveis, pois pra mim a pior coisa do mundo é a solidão, gosto de viver rodeada por pessoas (palavra riscada: que) alegres.

3ª SESSÃO

As várias faces do mal

Apêndice 6.14
(PENÉLOPE)

O mal está em todos os lugares que vamos, assim como o bem só temos que ter cuidado com as escolhas que fazemos. O mal, como diziam as pessoas, tem várias faces. ele é a mentira, a correspondência, a violência, a fome, ou seja, tudo que pode destruir a vida de uma pessoa.

Nas novelas ou filmes que assistimos, o “mal” sempre aparece na forma de um vilão ou de um monstro terrível que quer acabar com a vida dos protagonistas, porém sempre no final ele é vencido pelo bem e todo terminam felizes.

Apesar do “mal” da televisão e o “mal” da realidade não serem iguais eles tem algumas semelhanças, pois sempre tentam acabar com a vida das pessoas, ou seja uma vida real todos nós somos os protagonistas, porém nem sempre conseguimos vencê-los. Como é o caso dos viciados em chagas, ou as pessoas que estão com algum tipo de enfermidade que não tem mais solução.

O homem já tenta “coisificar” o mal, como por exemplo no dicionário, que é um livro feito por ele diz que o mal é algo nocivo; aquilo que opõe ao bem, à virtude, à honra; Enfermidades; infortúnio; gravemente enfermo; escassamente; rudemente, ou seja o homem tem muitas palavras para dizer o que é o “mal”.

As muitas faces do mal

Apêndice 6.15
(ÍRIS)

Se buscando na minissérie “HDM”, mais precisamente na personagem Asmodeu, vemos as muitas faces que ele utiliza durante a história.

Aparece como um conquistador atraente durante uma festa, para poder se aproximar das pessoas e conseguir o que quiser delas.

Asmodeu assumiu várias formas, mostrando para o público que o mal pode estar em qualquer lugar seja em um rosto bonito ou uma pessoa que lhe oferece ajuda já pensando no ganho que terá depois.

As faces são bem diferentes uma das outras, mas o objetivo deles é o mesmo que é o de enganar, levar a pessoa a acreditar que algo é real mas na verdade não é.

As muitas faces do mal

Apêndice 6.16

(TÁLIA)

O mal se mostra de formas variadas e de maneiras, e como sabemos na maior parte que ele se mostra é como se fosse do bem e como se fosse alguém que iria nos ajudar, mais muitas vezes ajuda, e sempre quer iria nos ajudar, mais muitas vezes ajuda, e sempre quer algo em troca.

As pessoas que são boas de verdade, de coração puro e inocente, não se deixam enganar pelo mal. Que vem de várias faces, boas, sedutoras, mais não importa, vão ser sempre do mal, só que de formas diferentes.

O mal na maioria das vezes vem como amigo, para nos ajudar, nos dá conselhos e de muitas outras maneiras, com o tempo mostra seu lado verdadeiro e não esconde mais de nada e ninguém.

As muitas faces do mal

Apêndice 6.17

(NYX)

Todas as pessoas, mesmo àquelas boazinhas, acredito que tenham um pouquinho de maldade consigo, porém há pessoas que são dotadas de maldade, fazem o possível e o impossível para conseguir o que querem.

Geralmente essas pessoas tem “duas caras”, se fazem de boazinhas para depois atacar, mais essas maldades, traz consigo uma série de consequências – as vezes o malfeitor acaba se dando mal, mas como ele não se contenta, acaba fazendo outras maldades, acho que é uma espécie de psicopata.

As muitas faces do mal

Apêndice 6.18

(JASÃO)

Desde épocas anteriores até as épocas atuais, a vida é definida através de dois caminhos: o caminho do Bem, e o caminho do Mal; E cabe a cada um de nós escolher a qual caminho seguir de acordo com a consciência moral. O mal é caracterizado por um ser que, de acordo com o livro sagrado (bíblia) era um anjo que se revoltou e tornou o Diabo.

O ser citado até então, tem como principais características as suas muitas faces do mal, faces estas que ele utiliza de acordo com a situação e o local ao qual ele se encontra. Ele (O Diabo) é um ser enganador, que adora fazer os outros sofrerem, serem infelizes, ou seja, Ele é um ser que existe para praticar somente o mal.

Há diversas minisséries e/ou filmes que retratam a trajetória deste ser aqui citado, porém, há uma minissérie que retrata este fato de forma clara e objetiva: a minissérie “HDM”. Minissérie esta que retrata a história de uma menina chamada Maria que veio de uma família de origem pobre, perdeu sua mãe cedo e aprendeu a superar essas situações.

Nesta minissérie, este ser tem um nome: “O As Modelo”. Ele vive atormentando a vida de Maria, fazendo com que ela se torne mais infeliz ainda, porém, ele odeia ser derrotado e às vezes, quando Maria se depara frente a frente com ele, ela consegue ser mais esperta. Os tempos se passam e ele continua atormentando a vida dela com todos os modelos até que em dado momento, ela consegue derrotá-lo totalmente.

Portanto, não importa a época, o lugar, enfim, tem dois caminhos, e escolher a qual caminho seguir fica a critério de cada um. O Bem é caracterizado pela virtude e o Mal pelo vício, segundo a filosofia e quem provoca esses vícios na sociedade é o Diabo, ou, o As Modelo segundo a minissérie, e é dever de cada um ter personalidade para se sobressair de situações como essas.

(S/ título)
Apêndice 6.19
(CLIO)

A tristeza tinha companheiros o medo e a solidão, eles a influenciavam a magoar os que próximo dela estavam, e assim, afastou-se de sua melhor amiga, a alegria. Em uma certa noite foi procurá-la em uma festa, nesta festa conheceu a bebedisse, que fazia parte da gangue da mentira.

A bebedisse plantava na tristeza ilusões, falava coisas que a fazia esquecer de suas fadigas. Ela a encantava, tristeza pedia que passasse dias em sua casa, e a cada dia sumia alguma coisa, então, tristeza discute com a bebedisse e resolve não mais vê-la.

Tristeza lembra que tinha que ir a procura de sua amiga, e sai loucamente na rua e não a encontra, entra em desespero e cai em lágrimas em um beco escuro. Lá Solidão aparece e a abraça e diz que tudo ficarar bem e sempre estará ao seu lado. Tristeza empurra Solidão e sai correndo ainda chorando, sem querer se esbarra em uma moça e ali mesmo põe a chorar ainda mais, sentou-se em um banco que bem próximo delas estavam e inclinou a cabeça. Essa moça pergunta o porque de tanto choro. Tristeza naquele momento ouvia palavras de conforto, de esperança, palavras que a fortalecia, palavras que a edificavam. Tristeza levanta a cabeça para ver quem era essa moça que ao seu lado estava, era a Alegria, que recebe um forte e longo abraço da tristeza.

Uma semana depois Alegria dar uma festa surpresa para a Tristeza, nesta festa encontravam-se todos os seus amigos, mas havia uma pessoa que a Tristeza não conhecia, o Amor. Amor era um homem que desejava sempre o bem de outros, ele era simpático e verdadeiro. A Alegria o apresenta a Tristeza, que se encanta e o seu coração pulsava fortemente.

O Amor casa com a Tristeza, juntos geram a uma filha, a Felicidade, menina adorável e obediente. Mas algo ocorrera que surpreenderar a todos. No dia 14 de junho de 1706 Tristeza sofre um acidente de carro quando retornava para sua casa, ela não resistiu aos ferimentos.

As muitas faces do mau
(A vida não é um melograma água com açúcar)
Apêndice 6.20

(QUIRINO)

Tendo como base o personagem Asmodeu da minissérie “HDM”, pode-se dizer que o mal possui diversas faces e ele usa aquela mais viável para conquistar seus objetivos. Asmodeu é um personagem muito importante uma vez que ele participa de toda a trajetória da vida de Maria – por ser uma criatura invejosa – ele busca destruir as esperanças de Maria, sobretudo seus sonhos, a ponto de ela chegar e ceder aos seus desejos e vê-lo como única esperança. Para isso ele utiliza diversas “faces” para tentar seduzi-la, conquistá-la, para tentar convencê-la; tudo usando benefícios próprios.

4ª SESSÃO

Entre a realidade e os sonhos

Apêndice 6.21

(TÁLIA)

É muito difícil os nossos sonhos se tornarem realidade, os meus sonhos não são tão complicados como imagino, o meu maior sonho é ter um bom emprego, ajudar meus pais e comprar a minha casa.

E concerteza há uma dificuldade entre os sonhos e a realidade, a realidade é muito mais difícil, e por isso muitas vezes pensamos em nos esconder de tudo e de todo esse grande universo. E quando vamos ver as dificuldades são imensas.

Mas sei que um dia irei realizar meus sonhos mais profundos e muito mais.

Acredite que sempre há coisas boas para nós guardados e Deus em quem nos ajuda a realizá-los.

O sonho e a realidade

Apêndice 6.22

(ÍRIS)

Através do sonho se faz a realidade, qualquer realização na vida começa com um sonho.

Há também aqueles sonhos que se perdem com o tempo, quando criança por exemplo desejei ser bailarina, e depois astronauta, desisti dessas duas profissões não era realmente o que eu queria.

A realidade mesmo se encarrega de acabar com os seus sonhos, se você permitir que isso aconteça desistindo no primeiro no primeiro obstáculo que aparecer.

Atualmente o meu maior desejo é ver a minha mãe curada da depressão, não sei quanto tempo vai levar mas desse sonho ao contrário de muitos outros não vou desistir.

Sonhos e realidade

Apêndice 6.23

(Jasão)

Todo e qualquer ser humano carrega consigo sonho e realidade, e ambos se complementam embora sejam diferentes. Sonhos e realidades, na maioria das vezes, nos trazem esperanças e realizações que traçam os caminhos que devemos percorrer.

Sonhos e realidades têm semelhanças e diferenças, porém cabe aqui ressaltar, uma semelhança e uma diferença que, na minha concepção é fundamental: 1. Sonhos e realidade se completam na maioria das vezes, o que os tornam semelhantes: 2, Sonho é subjetivo enquanto realidade é opcional a esta questão.

Sonho no meu modo de pensar, é aquilo que é constituído por algo que é almejado e, este algo pode ou não se realizar pois depende de cada um. Realidade é tudo aquilo que esta presente no nosso cotidiano e que, na maioria das vezes interpreta de sua maneira

Logo, ambos citados até então, fazem parte da vida de qualquer ser humano, pois estes sonhos e realidades é constituído pelos nossos desejos e realizações respectivamente e, estes, nos trazem o real significado da vida.

Feliz é aquele que descobriu que o estudo, é o melhor caminho para o FUTURO.

Realidade e sonho

Apêndice 6.24

(QUIRINO)

“A ideia que você tem de realidade e sonho”.

Acredito que a realidade é o mundo que vivemos, o nosso cotidiano; todos os fenômenos que envolve o nosso cotidiano concreto. Já no que se refere ao sonho vejo este conceito sob duas perspectivas: uma no que diz respeito à imaginação e a outra no que se refere àquilo que almejamos.

Tendo como base a segunda perspectiva - que acho mais adequada para comparar, contrastar com a realidade - tenho como concepção que o sonho do ser humano foge um pouco da sua realidade, não que seja impossível alcançá-los, mas é que “sonhamos demais” e muitas vezes não se trabalha para alcançar esses sonhos.

Logo, acredito que o contraste é feito pelo psicológico do ser humano onde ele estipula uma meta, um objetivo – isso dentro ou fora de sua condição – e tenta alcançá-los, sempre permutando entre o real e o “distante” – os sonhos.

Sonhos e realidade

Apêndice 6.25

(CLIO)

Inicialmente gostaria de perguntar se ao certo você sabe o que seria da realidade sem os “sonhos”.

Eu particularmente acredito que o sonho por si só sobrevive, porém a realidade não... E neste momento você deve estar se perguntando: Será que isso de fato faz sentido?)

Claro que sim. Veja só o porquê e talvez concordarás comigo.

Quando afirmei que o sonho sobrevive sozinho, quis dizer que apesar de só ele nunca deixará de ser plano de uma ideia seja ela boa ou ruim, aliás o sonho pode sim ser apenas “sonho” por vários motivos, ele não machuca e em algumas situações pode até servir como estímulo para as pessoas, principalmente aquelas que estão sem perspectivas num modo qual... Pode-se dizer que o sono é um mundo onde se cria uma maneira de fugir do que chamamos de realidade.

Além dela não ser independente traz à algumas pessoas em certas etapas de suas vidas alguns transtornos, como por exemplo, “insatisfação, como seu modo de vida”, de uma certa forma esta sensação não é tão ruim e também é um modo de nos induzir a procura da melhora, na verdade esta não é uma busca que todos se designam, obviamente por entender ou melhor acomodar-se acreditando que tudo vai bem e disso não passará.

Quem sonha pode ser capaz de construir novos caminhos para si e para o próximo, ou seja, o alicerce de uma realidade convicta.

Então, o quê achastes

Sei que o tema abordado varia de opiniões, mas só o fato de você ter reservado um pouco do seu tempo e atenção para eu expor meus pensamentos, desde já sinto-me lisonjeada.

Meu muito obrigada.

um mundo de diversões.

(1)

Eu sempre gostei muito de contos, das fábulas ou de qualquer outra coisa que mexesse com a minha imaginação, mas sempre soube distinguir o real do imaginário. Desde criança que eu sempre fui apaixonada pelas histórias de super-heróis, da Disney e principalmente as histórias de Gibi, ou em quadrinhos como a maioria das pessoas falam.

Como eu sempre fui de ler muito e também por ter uma vida um pouco conturbada, os desenhos animados me ajudavam a esquecer um pouco o mundo real e me levava para um mundo totalmente cheio de brincadeiras, onde eu poderia ver o que eu quizesse desde uma simples campesina, uma árvore, uma princesa, ~~a~~ uma super-heróina que combatia o mal e ajudava a todos, no final sendo recompensada com bastantes doces.

Das revistas em quadrinhos as que eu mais gosto são as da Turma da Mônica, pois para mim ~~é~~ uma das únicas que continuam com uma linguagem que consegue te transportar para o mundo da ilusão, onde tudo é divertido.

Na televisão ou nos quadrinhos um outro personagem que eu adoro e por mais que as vezes seja repetitivo, continuo a vir de novos gráficos e o Pica-Pau e o Chaves, pois são desenhos que assisto desde pequeninha.

A única coisa que eu não gosto de lembrar e que esse mundo do imaginário e da diversão está sendo esquecido pelas pessoas, pois hoje elas já não querem mais parar para ler ou assistir esses programas que te fazem retornar ao mundo que te fez crescer.

U que me introduziu no mundo imaginário não foi a televisão, não que não tenha assistido muito desenhos quando criança, mas o que realmente despertou minha mente foram os livros, isso eu tenho que agradecer a minha mãe, ainda lembro quando ela chegou em casa com três livros vermelhos, eu adorei eles e confesso que os tenho até hoje.

Ela já pedia para que eu os pegasse fora, já que eu nunca fiz, eles de certa maneira representaram a minha infância e foram os primeiros de muitos livros que li, eles me abriram as portas da mente, um mundo de palavras tão grande e descrevi que nenhuma história de um filme me envolveu como a história de um livro.

É podendo citar um livro que adorei quando criança, esse livro é Todas as Aíras depois dele pedi aos meus pais uma semana para irmos a praia, para ver se eu encontrava alguma fada.

É não importa quanto tempo passe, um livro sempre me leva a um mundo imaginário, só que agora não petulo mais os meus pais toda vez que termino um.

Quando Criança, eu adora ler gibis, tipo: turma da mônica, zé Carioca, Chico Bento e outros. Mais eu sempre me emocionou com filmes que envolvem crianças (me emocionou até hoje), vou super fãs das trapalhadas que o Didi faz, não iperco ^{nenhum} ~~um~~ filme.

gostava também de contos de fadas, ~~de~~ fábulas, com personagens míticas, sempre que passa na tv e eu tenho tempo para assistir, eu assisto.

Meus pais não me deixavam assistir tele-novelas, esses tipos de programas. - acho que por isso sou viciada até hoje em programas infantis. Não gosto apenas de desenhos, e programas infantis, e diversos tipos de filmes (romance, comédia, ação, aventura, terror).

gostava de ^{aguardar} comparar a certos personagens, principalmente heróis, como nos power rangers, brincava com meus amigos de infância fingindo que éramos eles, era maneiro...

~~Chakraborty, S. K. & S. K. Chakraborty, 1998~~
~~Chakraborty, S. K. & S. K. Chakraborty, 1998~~

O primeiro contato

Inicialmente, o meu "mundo fantasioso" era caracterizado por livros, geralmente "histórinhas" e gibis, acredito que isso ocorria para que eu pudesse despertar o gosto pela leitura, para que desde pequeno a minha criatividade viesse ser aguçada. Dentre essas "histórinhas" era de costume se ler para mim, quando eu mesmo não as lia, a "Branca de Neve", "Cinderela"; alguns gibis dos "super-heróis" como o Batman e o Superman, tudo tinha muita fantasia, tudo era muito colorido.

Após os livros, quando o entendimento de uma criança já está se concretizando, isso aos 3 anos, o a partir daí, a coisa dos "desenhos animados" passaram a ser melhor entendidos, não que eu não os assistia antes, mas poderia entender melhor, por exemplo, por que o frajola sempre quis pegar o piu-piu, inclusive esse foi um dos clássicos desenhos que fizeram parte da minha infância e incluído nesse "pacote" também aparecem o pica-pau, o power rangers, as meninas super poderosas, speed racer entre outros.

Logo, desta forma se deu o meu primeiro contato com o "mundo fantasioso" que todos temos em nossas mentes.

O mundo Infantil.

Em épocas anteriores, quando eu era criança, sempre fui muito ligada em televisão, porém, o que mais me chamava atenção era as histórias de revistas com quadrinhos.

Eu me lembro que toda vez que eu ia ler uma das histórias de Maurício de Sousa, que, geralmente era as histórias que envolviam as personagens: Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha, eu me encantava com todo aquele contexto histórico, eu entrava na história passando a fazer parte dela.

Uma vez, eu estava eu lendo uma história que retratava que, Cebolinha estava bolando um plano para pegar o coelhinho da Mônica, e então, eu acabei entrando na história, ajudando o Cebolinha e o Cascão a formular o plano.

Posteriormente, quando o plano já tinha sido formulado, todos nós, Cebolinha, Cascão e eu, entramos no quarto da mônica e, bem na hora em que o plano estava sendo concluído, a Mônica nos pegou de surpresa e todo o acalor de forma tradicional: Cascão, Cebolinha e eu, levamos uma surra da Mônica.

Portanto, retratei um pouco desse "mundo" imaginário no qual toda e qualquer criança vive. Criar, imaginar, fantasiar, faz parte do pensamento, e este último, é a razão da nossa existência.

FS – Apêndice 6.6

Em um castelo bem longe da grande cidade vivia Laura. Uma menina de olhos cor de mel que possuía duas equinas, cabelos longos e encaracolados. Ela morava com sua Tia, mulher adorável e cheia de formosura.

Laura todos os dias brincava no bosque com seu amigo João. Certa vez ao caminho do bosque eles encontraram uma velha vovozinha que levava consigo uma bacia transbordando de goiabas. Ela como gostava de ser chamada, ficou com pena de você, então ela e seu amiguinho resolveram ajudá-la. Pegaram a bacia e cada um de um lado e levaram até a casa da vovozinha, que ofereceu um doce, especialidade dela. Mas não era qualquer tipo de doce, ela descobriu quando voltou para o castelo que era mágico. Como Tinha feito uma porção generosa Tia, a ideia de vender e com o dinheiro ajudar uma pobre família que morava no bosque, onde ela e seu amigo brincavam.

O sentido da vida e a vida sem sentido.

Na vida nós passamos por várias etapas e de cada etapa guardamos um pedacinho nas nossas mentes e corações, mas às vezes nos perguntamos, O que realmente dá sentido à nossa vida, o que nos faz querer viver.

Na minha vida cada coisa ou pessoa que está próxima a mim tem um valor. Costumo dizer que é bem difícil fazer parte da minha vida, pois são tantas as pessoas que me fazem feliz que as que tentam me fazer mal acabam me mostrando ou me ensinando uma coisa nova.

A pessoa que eu posso dizer que a minha vida não tem sentido sem ela e que se tiver eu ainda não encontrei é a minha Mãe, pois tudo o que sou e que aprendi eu devo tudo a ela.

Não posso dizer que a vida é que nem um parque de diversões, mas sim que é igual a uma montanha russa, pois possui altos e baixos e na minha vida não é diferente das das outras pessoas pois acontece de tudo, cada dia é uma surpresa nova, as vezes boas outras ruins, mais nada que tire a minha alegria de viver.

Acho que o sentido da vida é saber viver de acordo com a sua realidade, pois em tudo se pode encontrar uma coisa nova, que te estimule principalmente a ser feliz.

Jornada

O mundo nos mostra vários caminhos e nos ensina coisas boas e ruins. Eu aprendi que nós podemos mudar nossa trajetória e sem depender de ninguém a mão ser de nós mesmos, a nossa jornada começa a partir do dia em que nascemos e daí um caminho diferente a cada dia. A minha jornada não é diferente, porque nunca fiz algo extraordinário nestes anos. mais já fiz muitas loucuras, mas também nunca me arrependi. A vida não é fácil, mas também não é um mostro. É nos podemos fazer todo dia coisas estranhas mais que você fez porque se sentir bem. muitas coisas fazem sentido pra mim, como a família, amigos, amores etc. Acredito que se eu não existisse tudo seria diferente e sinceramente sem nenhuma graça.

Eu aprendi coisas que muitas pessoas nunca aprenderam como o valor da amizade, eu tenho vários amigos e sei quando são verdadeiros.

Eu mesmo sendo nova, uma adolescente já passei por poucas coisas mais que me ensinaram valores inesquecíveis.

A JORNADA

O fato é que todos temos um caminho a ser seguido que será definido pelas nossas escolhas. A trajetória é que é diferente, nós nascemos e crescemos em meio a um "mundo fantasia", mas chega num determinado momento que temos que colocar nossos "pés no chão".

Meu "mundo fantasioso" foi desaparecendo na medida que me vi obrigado a fazer escolhas, a pensar na realidade, porém ele ainda existe mesmo que remotamente. Com certeza passei por momentos de angústia e tristeza, mas também por momentos de grande alegria afinal isso faz parte da trajetória de qualquer indivíduo que teve de fazer suas escolhas.

Acredito que minha jornada de vida se caracterizará principalmente por escolhas, que serão definidas pelos objetivos que almejo alcançar num futuro próximo.

O sentido da vida é "a vida sem sentido"

Desde épocas anteriores até as atuais, todos nós seres humanos temos um caminho a ser seguido. Este caminho, é que constitui o sentido da vida, ou não, depende da forma em que ele é interpretado.

Todos nós seres humanos temos uma forma de pensar, de agir, e é isto que nos torna diferentes um do outro. Eu tenho um caminho a ser seguido (o sentido da vida), pois, desde pequeno, venho refletindo sobre ~~os~~ o meu futuro, sobre o que serei, enfim meus pensamentos me dão uma conclusão do que devo ser, tanto na vida amorosa, como profissional.

Atualmente estou concluindo o meu ensino médio, posteriormente, pretendo fazer as provas de diversos vestibulares: UFPA, UEMA, IFPA... etc... pois, pretendo ~~me~~ formar em engenharia civil. Este é o meu sonho, e, todo sonho deve ser realizado e para obter a realização deste sonho devemos agir.

Logo, toda a nossa vida possui um sentido até agora, a que achamos que não possui sentido e cabe a cada um de nós decidir qual caminho seguir, criando assim o que constitui o sentido da vida.

Jornada

É que poro dizer sobre a minha jornada é que ela começa como qualquer outra, uma infância normal, tirando é claro minhas frequentes visitas ao hospital.

É que tenho feito com a minha vida, é estudar e fazer alguns planos para o futuro, alguns pois planejar toda a sua jornada não me parece muito bom.

Mas o que espero da minha vida é acho que todos, pelo menos a quem iria das pessoas que é deixar algo seu no mundo, pelo menos pra ter a certeza de que vai passar por aqui.

Planejo algo diferente pro meu futuro, alguma viagem para um lugar exótico, nada que um adolescente não possa em fazer, pois deixar a juventude passar em branco ninguém deixa.

Mas o futuro é cheio de incertezas, e muitos desafios para vencer, mas enfrentá-lo é preciso e necessário, basta saber o que fazer com o seu.

O sentido da vida

Quando o que se passa em minha faz sentido, acredito em destino!

Um dos maiores sentidos da minha vida, ^{sem dúvida,} é a minha família, que com ela vem os sentimentos. Porém, tem os meus, amigos, os estudos, e claro, eu e Deus.

Sem essas coisinhas, não faria sentido algum viver ~~num~~ ^{em um} mundo desses tão cheio de maldade e pessoas insensíveis, pois pra mim a pior coisa do mundo é a solidão, gosto de viver rodeada por pessoas ~~que~~ ^{que} alegres.

As várias faces do mal.

(3)

O mal está em todos os lugares que vamos, assim como o bem. Não temos que ter cuidado com as escolhas que fazemos. O mal, como dizem as pessoas, tem várias faces. Ele é a mentira, a corrupção, a violência, a fome, ou seja, tudo que pode destruir a vida de uma pessoa.

Nas novelas ou filmes que assistimos, o "mal" sempre aparece na forma de um vilão ou de um monstro terrível que quer acabar com a vida dos protagonistas, porém sempre no final ele é vencido pelo bem e todos terminam felizes.

Apesar do "mal" da televisão e o "mal" da realidade não serem iguais eles têm algumas semelhanças, pois sempre tentam acabar com a vida das pessoas, ou seja, na vida real todos nós somos os protagonistas, porém nem sempre conseguimos vencê-los. Como é o caso dos viciados em drogas, ou as pessoas que estão com algum tipo de enfermidade que não tem mais solução.

O homem, por tentar "especificar" o mal, como por exemplo no dicionário, que é um livro feito por ele diz que o mal é algo nocivo; aquilo que opõe ao bem, à virtude, à honra; Enfermidade; infortúnio; gravemente enfermo; Escassamente; Rudemente, ou seja o homem tem muitas palavras para dizer o que é o "mal".

Os muitos facos do mal

Se buscarmos na minirrevista Hoje o dia de Maria, mais precisamente no personagem Armaque, vemos os muitos facos que ele utiliza durante a história.

Aparece como um conquistador atraente durante uma festa, para poder se aproximar das pessoas e conseguir o que quiser delas.

Armaque assume várias formas, mostrando para o público que o mal pode estar em qualquer lugar e se apresenta em um rosto bonito ou uma pessoa que lhe oferece ajuda por pensando no ganho que terá depois.

Os facos não têm diferentes uma das outras, mas o objetivo delas é o mesmo que é o de enganar, levar a pessoa a acreditar que algo é real mas na verdade não é.

As muitas faces do mal.

O mal se mostra de formas variadas e de maneiras, e como sabemos na maior parte que ele se mostra é como se fosse do bem e como se fosse alguém que iria nos ajudar, mais muitas vezes ajuda, e sempre quer algo em troca.

As pessoas que são boas de verdade, de coração puro e inocente, não se deixam enganar pelo mal, que vem de várias faces, boas, redutoras, mais não importa, vão ser sempre do mal, só que de formas diferentes.

O mal na maioria das vezes vem como amigo, para nos ajudar, nos dar conselhos e de muitas outras maneiras, com o tempo mostra seu lado verdadeiro e não esconde mais de nada e ninguém.

As muitas faces do mal

Cada uma das pessoas, mesmo aquelas bonzinhas, acredito que tenham um pouquinho de maldade consigo, porém há pessoas que são detoadas de maldade, fazem o possível e o impossível para conseguir o que querem.

Geralmente essas pessoas têm "duas caras", se fazem de bonzinhas para depois atacar, mais essas maldades, traz consigo uma série de consequências - às vezes o malfeitor acaba se dando mal, mas como ele não se contenta, acaba fazendo outras maldades, acho que é uma espécie de psicopata.

AS MUITAS FACES DO MAL

DESDE ÉPOCAS ANTERIORES ATÉ AS ÉPOCAS ATUAIS, A VIDA É DEFINIDA ATRAVÉS DE DOIS CAMINHOS: O CAMINHO DO BELO, É O CAMINHO DO MAU, E CABE A CADA UM DE NÓS ESCOLHER A QUAL CAMINHO SEGUIR DE ACORDO COM A CONSCIÊNCIA MORAL. O MAL É CARACTERIZADO POR UM SER QUE, DE ACORDO COM O LIVRO SAGRADO (BÍBLIA) ERA UM ANJO QUE SE REVOLTOU E TORNOU O DIABO.

O SER CITADO ATÉ ENTÃO, TEM COMO PRINCIPAL CARACTERÍSTICA AS SUAS MUITAS FACES DO MAL, FACES ESTAS QUE ELE UTILIZA DE ACORDO COM A SITUAÇÃO E O LOCAL AO QUAL ELE SE ENCONTRA. ELE (O DIABO) É UM SER ENGANADOR, QUE ADORA FAZER OS OUTROS SOFREREM, SEREM INTELIGENTES, OU SEJA, ELE É UM SER QUE EXISTE PARA PRATICAR SOFISTICAÇÃO O MAL.

HÁ DIVERSAS MINISÉRIES E/OU FILMES QUE REPRÉSENTAM A TRADIÇÃO DESTES SER AQUI CITADO, PORÉM, HÁ UMA MINISÉRIE QUE REPRÉSENTA ESTE FATO DE FORMA CLARA E OBJETIVA: A MINISÉRIE "HOJE É DIA DE MARIA". MINISÉRIE ESTA QUE REPRÉSENTA A HISTÓRIA DE UMA MENINA CHAMADA MARIA QUE VEM DE UMA FAMÍLIA DE ORIGEM POBRE, PERDEU SUA MÃE CRIANÇA E APRENDEU A SUPERAR ESSAS SITUAÇÕES.

NESTA MINISÉRIE, ESTE SER TEM UM NOME: "O AS MODELO". ELE VEM ATORMENTANDO A VIDA DE MARIA, FAZENDO COM QUE ELA SE TORNE MAIS INFERNO AINDA, PORÉM, ELE ODEIA SER DERROTADO E ÀS VEZES QUANDO MARIA SE DEPARA FRENTE A FRENTE COM ELE, ELA CONSEGUE SER MAIS ESPERTA. OS TEMPOS SE PASSAM E ELE CONTINUA ATORMENTANDO A VIDA DELA COM TODOS O AS MODELO ATÉ QUE EM DADO MOMENTO, ELA CONSEGUE DERROTÁ-LO TOTALMENTE.

PORTANTO, NÃO IMPORTA A ÉPOCA, O LUGAR, ENTÃO, TEM DOIS CAMINHOS, E ESCOLHER A QUAL CAMINHO SEGUIR FICA A CRITÉRIO DE CADA UM. O BELO É CARACTERIZADO PELA VIRTUDE E O MAU PELO VÍCIO, SEGUNDO A FILOSOFIA E QUEM PROVOCA ESSES VÍCIOS NA SOCIEDADE É O DIABO, OU, O AS MODELO SEGUNDO A MINISÉRIE, E É DEVER DE CADA UM TER PERSONALIDADE PARA SE SOBRESAIR DE SITUAÇÕES COMO ESSAS.

A Tristezinha tinha como companheiros o Medo e a Solidão, e a influência a magoar os que próximo dela estavam, e assim, afastou-se de sua melhor amiga, a Alegria. Em uma certa noite foi procurada em uma festa, nesta festa conheceu a Bebedisse, que fazia parte da gangue da morte.

A Bebedisse plantava na Tristezinha ilusões, falava coisas que a faziam esquecer de seus padecimentos. Ela a encantava, Tristezinha pediu que passasse dias em sua casa, e a cada dia sumia alguma coisa, então, Tristezinha discutiu com a Bebedisse e resolveu não mais vê-la.

Tristezinha lembrou que tinha que ir a procura de sua amiga, e saiu leucamente na rua e não a encontrou, entrou em desespero e caiu em lágrimas em um buraco escuro. Lá Solidão apareceu e a abraçou e disse que tudo ficaria bem e sempre estaria ao seu lado. Tristezinha empurrou Solidão e saiu correndo ainda chorando, sem querer se abarcar em uma moça e ali mesmo pôs a chorar ainda mais, sentou-se em um banco que bem próximo delas estavam e inclinou a cabeça. Essa moça pergunta o porque de tanto choro. Tristezinha naquele momento ouvia palavras de conforto, de esperança, palavras que a fortaleciam, palavras que a edificavam. Tristezinha levanta e abraça para ver quem era uma moça que ao seu lado estava, era a Alegria, que recebe um forte e longo abraço da Tristezinha.

Uma semana depois Alegria dá uma festa surpresa para a Tristezinha, nesta festa encontravam-se todos os seus amigos, mas havia uma pessoa que a Tristezinha não conhecia, o Amor. Amor era um homem que desejava sempre o bem de outros, ele era simpático

FS – Apêndice 6.19 – Cont.

e verdadeiro. A Alegria o apronta e Tristez, que se meanta e a
sua coração pulsava fortemente.

O amor case com a Tristez, juntos geram e um filho
a Felicidade, menino adorável e obediente. Mas algo ocorre que
surpreender a Todos. No dia 14 de Junho de 1706 Tristez
sofre um acidente de carro quando retornava para sua casa
ele não resistiu aos frimfritos.

FS – Apêndice 6.20

As muitas faces do mal

A vida não é um melograma, água com açúcar

Sendo uma base o personagem Asmodeu da minissérie
"Hoje é dia de Maria", pode-se dizer que o mal possui
diversas faces e ^{de} usa aquela mais viável para conquistar
seus objetivos. Asmodeu é um personagem muito importante
uma vez que ele participa de toda a trajetória da vida
de Maria - por ser uma criatura invejosa - ele busca destruir
as esperanças de Maria, sobretudo seus sonhos, a ponto de
ela chegar a ceder aos seus desejos e vê-lo como única
esperança. Para isso ele utiliza diversas "faces" para tentar
reduzi-la, conquistá-la, para tentar convencê-la; tudo
visando benefícios próprios.

Entre a realidade e os sonhos.

É muito difícil os nossos sonhos se tornarem realidade, os meus sonhos não são tão complicados como imagino, o meu maior sonho é ter um bom emprego, ajudar meus pais e comprar minha casa.

É certeza há uma dificuldade entre os sonhos e a realidade, a realidade é muito mais difícil, e por isso muitas vezes pensamos em nos esconder de tudo e de todo esse grande universo. E quando vamos ver as dificuldades são imensas.

Mais sei que um dia irei realizar meus sonhos mais profundos e muito mais.

Acredite que sempre há coisas boas para nós guardados, e Deus em quem nos ajuda a realiza-los.

O sonho e a realidade

Através dos sonhos se faz a realidade, qualquer realização na vida começa com um sonho.

Há também aqueles sonhos que se perdem com o tempo, quando criança por exemplo dei-me bailarina e depois astronauta, dei-te outras preferências não era realmente o que eu queria.

A realidade mesmo se encarrega de acabar com os seus sonhos, se você permitir que isso aconteça desistindo no primeiro obstáculo que aparecer.

Atualmente o meu maior desejo é ver a minha mãe curada da depressão, não sei quanto tempo vai levar mas dei sonho ao contrário de muitos outros não vou desistir.

Sonhos e Realidades

Tudo o qualquer ser humano carrega consigo sonhos e realidades, e ambos se complementam embora sejam diferentes. Sonhos e realidades, na maioria das vezes, nos trazem esperanças e realizações que trazem os caminhos que devemos percorrer.

Sonhos e realidades têm semelhanças e diferenças, porém cabe aqui ressaltar, uma semelhança e uma diferença que, na minha concepção é fundamental: ① Sonhos e realidades se complementam na maioria das vezes, o que os tornam semelhantes; ② Sonho é subjetivo enquanto realidade é opcional a essa questão.

Sonho no meu modo de pensar, é aquilo que é constituído por algo que é almejado e, este algo pode ou não se realizar pois depende de cada um. Realidade é tudo aquilo que está presente no nosso cotidiano e que, na maioria das vezes, cada um interpreta de sua maneira.

Logo, ambos citados até então, fazem parte da vida de qualquer ser humano, pois estes sonhos e realidades são constituídos pelos nossos desejos e realizações respectivamente e estes, nos trazem o real significado da vida.

Feliz é aquele que descobriu que o estudo, é o melhor caminho para o FUTURO.

Realidade e sonho

* "A ideia que você tem de realidade e sonho, sobre esse contraste."

Acredito que a realidade é o mundo que vivemos, o nosso cotidiano; todos os fenômenos que envolve os acontecimentos concretos. Já no que se refere ao sonho vejo esse conceito sob duas perspectivas: uma no que diz respeito à imaginação e a outra no que se refere àquilo que almejamos.

Sendo como base a segunda perspectiva - que acho mais adequada para comparar, contrastar com a realidade - tenho como concepção que o sonho do ser humano foge um pouco da sua realidade, não que seja impossível alcançá-lo, mas que "sonhamos demais" e muitas vezes não se trabalha para alcançar esses sonhos.

Logo, acredito que o contraste é feito pelo psicológico do ser humano onde ele estipula uma meta, um objetivo - isso dentro ou fora de sua condição - e tenta alcançá-lo, sempre permutando entre o real e o "distante" - os sonhos.

Sentidos e realidade

(4)

Inicialmente gostaria de perguntar se ao certo, você sabe o que seria de realidade sem os "sentidos"?

Eu particularmente acredito que o sentido por si só sobrevive, porém a realidade não... E neste momento vai dizer estar se perguntando: Será que isso de fato faz sentido?

Claro que sim. Veja só o porquê e talvez lembrará comigo.

Quando afirmo que o sentido sobrevive sozinho, quis dizer que apesar de só ele nunca deixará de ser plano de uma ideia seja de boa ou ruim; aliás o sentido pode soar ser apenas "sentido" por vários motivos, ele ~~não~~ machuca e em algumas situações pode até servir como estímulo para as pessoas, principalmente aquelas que estão sem ~~perspectiva~~ perspectivas num modo qual... Pode-se dizer que o sentido é um mundo onde se cria uma maneira de fugir do que chamamos de realidade.

Além dele não ser independente traz e algumas pessoas em certas etapas de suas vidas alguns transtornos, como por exemplo, "insatisfação, como seu modo de vida", de uma certa forma uma sensação não é tão ruim e também é um modo de nos induzir e procura de melhor, na verdade uma não é uma busca que todos se distinguem, obviamente por sentir ou melhor acomodam-se acreditando que tudo vai bem e disso não passará.

Um sentido pode ser capaz de construir novas camadas para si e para o próximo, ou seja, o alívio de uma

realidade convulsa.

§ Então, o que achamos?

Sei que o ~~tema~~ tema abordado varia de opiniões, mas não o fato de você ter reservado um pouco do seu tempo e esforço para eu expor meus pensamentos, desde já sinto-me privilegiado.

Muito obrigado.